
العربية
لغة حياة
تقرير لجنة تحديث
تعليم اللغة العربية
مكتبة لسان العرب


مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

تتقدم لجنة تحديث تعليم اللغة العربية إلى الفنان علي عمر ارميص
بالشكر الجزيل لإهدائه لوحة الغلاف

الموقع الإلكتروني:

العربيةلغةحياة.امارات

arabicforlife.ae

تم إعلان تشكيل لجنة تحديث تعليم اللغة العربية بتوجيهات كريمة من صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي، رعاه الله، في 23 أبريل 2012 خلال الجلسة الأولى لمجلس محمد بن راشد للسياسات.
وجاء الإعلان ضمن منظومة متكاملة من المبادرات الهادفة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد هدفت هذه المنظومة من المبادرات إلى تكريس رؤية الإمارات 2021 التي تهدف إلى جعل دولة الإمارات مركزاً للامتياز في اللغة العربية باعتبارها أداة رئيسية لتعزيز الهوية الوطنية لدى الأجيال القادمة.
وتعد لجنة تحديث تعليم اللغة العربية مبادرة لوضع تصور حديث في تعلم اللغة العربية وتعليمها. وتم تشكيل هذه اللجنة من خبراء تربويين وأكاديميين وسياسيين وإعلاميين بارزين، لتقديم تقرير شامل بشأن تحديث تعليم اللغة العربية، واقتراح أساليب تعليمية وآليات متطورة لتبني مناهج جديدة تسهم في تعزيز استخدام اللغة العربية وتعليمها لأبنائها والناطقين بغيرها. وقد بُني هذا التقرير على دراسة علمية فعلية وميدانية معمقة لواقع تعليم اللغة العربية، وأساليب تعليمها وتدريسها، والتحديات التي تواجهها في الوطن العربي والعالم.

أعضاء لجنة تحديث تعليم اللغة العربية

الدكتور فاروق الباز / رئيس اللجنة

فضيلة الإمام الأكبر الدكتور أحمد الطيب

دولة الدكتور عبد السلام المجالي

الدكتور حسن عبد اللطيف الشافعي

الأستاذ فاروق شوشة

الدكتور ياسر سليمان

الدكتورة روناك حسني

الدكتور محسن الرملي

الدكتورة فاطمة البريكي

الدكتورة منيرة الغدير

الدكتورة بروين حبيب

الدكتور نايف المطوع

الدكتور ويلم غرانارا

الدكتور عبيد المهيري / الأمين العام

تمهيد

بسم الله الرحمن الرحيم
صدر قرار تشكيل «لجنة تحديث تعليم اللغة العربية» كمبادرة كريمة من صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي. وتعتبر هذه الخطوة إحدى المبادرات التي يرعاها سموه لإحداث تغيير نوعي في مجالات عدة تتعلق بالتعليم والإعلام والترجمة على حد سواء.
انبثقت المبادرة عن إيمان راسخ بأهمية اللغة العربية عالمياً في كل ميادين المعرفة بما فيها الأدب، والفنون، والعلوم الحديثة بكل فروعها. وتتضمن أهداف اللجنة الإرتقاء بتعليم اللغة العربية إلى مستوى يليق بها، وبتاريخها، وبمكانتها في العالم أجمع.
لذلك يعكس اختيار أعضاء اللجنة تنوعاً في الخبرات والقدرات فمنها السياسي والعالم والخبير اللغوي والأديب والتربوي والإعلامي.
بني هذا التقرير على عدة أسس أهمها الأصالة التي تدفع للتحديث والتطوير، والتمسك بالتفاؤل والمقاربة العملية والبعد عن التنظير قدر ما أمكن، مع أخذ التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في الإعتبار. ومن حيث الأصالة، نجد في تاريخنا العربي ما يشير إلى أن تعليم اللغة كان في بؤرة اهتمام الكثير من اللغويين والأدباء والتربويين. وجاء التفاؤل مما نشهده من اهتمام كبير بتطوير تعليم العربية وإقبال غير مسبوق على تعلمها من غير أبنائها لازدياد اهتمامهم بالثقافة العربية. كذلك فإن استخدام الجيل الصاعد للغة العربية في جميع وسائل الاتصال الحديثة يبشر بتطويرها إلى ما يناسب العصر الحديث وأجيال المستقبل .
يثبت التاريخ أنه يمكننا الإستفادة من كل ما طرأ على تعليم اللغات الأخرى وتعلمها من تحديث وتطوير. لذلك يشمل التقرير أمثلة ونماذج حقيقية يمكن الإستفادة منها في التعليم، بإمكانية التطوير المستمر لتلك النماذج لتحقيق المستوى المطلوب لتعليم اللغة العربية مستقبلاً.
تأمل اللجنة أن يعتبر هذا التقرير خارطة طريق، ومدخل مستقبلي لوضع السياسات لتحديث تعليم اللغة العربية والذي يساهم مساهمة فعالة في إحداث تطور ملموس في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ولهذا فإن التقرير يشمل توصيات في كل محور من المحاور مع أمثلة قابلة للتطبيق والتنفيذ.
نيابة عن أعضاء اللجنة أقدم الشكر والتقدير إلى صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم على اختيارهم للقيام بهذه المبادرة، وعلى توجيهاته الكريمة لتوفير كل ما أتيح لإنجاح هذا العمل السامي. كما أنني أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة وكل من ساهم في هذا الجهد النبيل.
أخيراً أهدي هذا التقرير إلى معلمي اللغة العربية ومتعلميها في كل أرجاء العالم.
والله ولي التوفيق،

فاروق الباز
رئيس لجنة تحديث تعليم اللغة العربية

المحتويات

المقدمة

المقدمة

تحظى اللغة العربية اليوم بفرصة تاريخية في لحظة فارقة ومهمة. فلم تعد محل اهتمام أبنائها والناطقين بها فقط، بل أصبحت محل اهتمام الكثيرين ممن يرون أن هذه اللغة يمكن أن تكون لغة عالمية تصنع لنفسها مكانا بين اللغات العالمية. فهي تمتلك القدرة الذاتية على التطور والنمو، فضلا عن أن التطور الحاصل اليوم في تعلم اللغات وتعليمها سيكون قيمة مضافة إلى تحديث تعليم اللغة العربية .
وانطلاقا من هذا الوضع الجديد، فقد ترجم هذا الاهتمام إلى سلسلة من المبادرات والتوجهات لإصلاح تعليمها وتطويره. وقد رأى القائمون على إنشاء هذه اللجنة، أن اقتناص هذه اللحظة التاريخية ينبغي ان يكون من خلال طرح رؤية عصرية تنسجم مع طبيعة اللغة العربية والظروف المحيطة بها، مستفيدة من كل ما تقدمه الحياة العصرية اليوم من تقنيات وأدوات تنطلق بهذه اللغة لتكون لغة عالمية يتأكد من خلالها شعار اللجنة وهو «العربية لغة حياة».
ولذا فإن اللجنة عزمت على أن تبني رؤيتها لتحديث تعليم اللغة العربية وتعلمها على قاعدة التفاؤل، والنظرة المستقبلية المشرقة، في ظل وجود دعم رسمي يحفظ للغة العربية حقها، ويضمن لها حيويتها والإقبال الكبير على تعلمها من قِبَل أبنائها والناطقين بغيرها مما يجعل الصورة أكثر إشراقًا في الحاضر والمستقبل.

عزمت اللجنة على أن تبني رؤيتها لتحديث تعليم اللغة العربية وتعلمها على قاعدة التفاؤل، والنظرة المستقبلية المشرقة

تتوخى اللجنة في عملها هذا البعد عن التنظير قدر الاستطاعة، ومقاربة الميدان واحتياجاته. وقد ارتكزت اللجنة في جميع ما قدمته على أحدث الدراسات والإحصائيات التي تشير بوضوح إلى تراجع ملموس في مستوى إتقان اللغة العربية -بمستواها الفصيح- عند أبنائها. فعلى الرغم من المبادرات الكثيرة بخصوص تعليم اللغة العربية، إلا أن مناهج اللغة العربية في مستويات الدراسة المختلفة ما زالت أدنى من المأمول. حيث نرى تكرارا للنماذج التقليدية التي ينظر إليها على أنها هي التي تمثل اللغة العربية وحسب، وإعراضها عما يستجد من نصوص وأعمال خصوصًا تلك المستأنسة بالتكنولوجيا الحديثة. ومنها كذلك: ضعف أداء معلم اللغة العربية.
ومن المعلوم أن المعلم يستطيع أن يوصل مادته بقدر إتقانه لها وحبه لها أيضا، إلا

أن فئة من معلمي اللغة العربية ليسوا أيضا على المستوى المطلوب. فهم وإن كانوا يحبونها فإنهم لا يتمكنون من نقل هذا الحب لتلاميذهم بسبب ظروف وعقبات بعضها ناتجة عن الأوضاع التربوية العامة، حيث نرى اختلالا في منظومة التعليم العربية. ومنها ما يُرد إلى المعلم نفسه. فموضوع إعداد معلم العربية وتدريبه يتطلب من القائمين على التعليم أن يولوه عناية خاصة، وأن تكون الجودة والإتقان شعار الإعداد والتدريب، وأما خلاصته فما يجب أن يحدث في غرفة الصف.

إن غرفة الصف هي المركز الأساس لنشاط الطالب، حيث يظهر دور الطالب المركزي في المشاركة الفاعلة بوصفه العنصر الأساس في عملية التعلم. وهذه الرؤية لدور الطالب تنسجم مع حقيقة مهمة تربويا وهي أن إشراك الطالب في هذه العملية بشكل فاعل سيعطيه الفرصة للنمو الذاتي وصولا إلى الاستقلالية في التعلم. والتعلم الذاتي والمستقل يعني أننا نزود الطالب بالمهارات التي تمكنه من التحكم في تعلمه، أي أنه يتخذ القرارات المناسبة لتطوير ذاته. وهي مهارة مهمة لأنها تسهم في بناء شخصية قادرة على الوصول إلى المعلومة والنظر فيها وتحليلها والحكم عليها واتخاذ الموقف المناسب منها. وهذا التطور في دور الطالب ينسجم مع ما نشهده اليوم من تغيرات اجتماعية وما توفره له التقنيات الحديثة من مساحة كبيرة من الحرية للتعامل مع تعلمه. ولم تخصص اللجنة موضوعا مستقلا للحديث عن الطالب لأننا نجد هذا الدور واضحا في كل ما سيقدم من موضوعات إن كان ذلك في المنهاج أو استخدام التقنيات أو دور المعلم.

لم تخصص اللجنة موضوعا مستقلا للحديث عن الطالب لأننا نجد هذا الدور واضحا في كل ما سيقدم من موضوعات إن كان ذلك في المنهاج أو استخدام التقنيات أو دور المعلم

لقد تراجع استخدام اللغة العربية الفصيحة في مختلف مجالات الحياة اليومية، وحل استخدام لبعض اللغات محلها. ووصل الأمر ببعض العرب إلى الشعور بالحرج إن لم يظهر «رطانة» باللغات الأخرى. ومنها أيضا: غياب اللغة العربية الفصيحة عن الإعلام المرئي والمسموع تحديدًا، إلا في نشرات الأخبار أو في بعض البرامج الوثائقية التي تكون نسبة مشاهديها عادة أقل من برامج كثيرة تبثّ على مدار الساعة وتحظى بإقبال جماهيري واسع.

ولعل ما يميز عمل هذه اللجنة هو التوجه نحو الجوانب العملية مستفيدة من خلاصة أبحاث ودراسات علمية لنخبة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وتجارب شخصية لمعلمين حقيقيين من واقع الميدان، تعيد صياغة مفهوم (تعليم اللغة العربية وتعلمها)، وتقدمه بأسلوب مبسط وواقعي، مرتكزة على أسس مهمة. فعلى الرغم من أن اللجنة ترى أهمية كل الموضوعات المتعلقة بالتعليم والتعلم، لكنها رأت أن تولي عناية خاصة للمحاور والموضوعات التي تضمنها التقرير وهي:

- معلم اللغة العربية من حيث إعداده وتطوير قدراته وتدريبه

- منهاج اللغة العربية من حيث الأسس والمعايير التي يبنى عليها والمحتوى المتضمن فيه

- العربية للناطقين بغيرها وسبل تطوير هذا المجال الحيوي

- التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي الحديثة

- ثقافة القراءة

تراجع استخدام اللغة العربية الفصيحة في مختلف مجالات الحياة اليومية، وحل استخدام لبعض اللغات محلها

وقد بنيت المحاور السالفة الذكر على مجموعة من الأسس تتمثل في الآتي:

• تطوير المعلم وتدريبه، حيث لا يكفي تحديث المناهج، أو تكديس الوسائط التكنولوجية، وتأهيل المعلم علميًا، إن لم يُعزَّز ذلك بتدريبه عمليا على تقديم علمه ومعرفته وخبراته إلى طلابه بشكل ينسجم مع فلسفة تربوية تستند إلى أن دور الطالب لا يقل أهمية عن دور المعلم. ولذا فإن معارف المعلم ومهاراته ستقوده إلى تغيير في نمط التعليم ليخرج من إطار التلقين إلى المشاركة والتيسير.

• ضرورة استثمار التقنيات الحديثة المتاحة لخدمة تعليم اللغة العربية وتعلمها.

• التوجه نحو تعليم اللغة العربية بالاكتساب، وإرجاء القواعد إلى المراحل المتقدمة، كي لا يُثقل ذهن الطالب الصغير في السن إن كان ناطقًا بالعربية، أو المبتدئ إن كان من الناطقين بغيرها، بقواعد كثيرة قد يجد صعوبة في فهم علاقتها بما يحتاجه من اللغة في حياته اليومية.

• البدء بتعليم اللغة العربية باستخدام نصوص ذات معنى ومرتبطة بالواقع المعاصر، وتأخير استخدام النصوص القديمة إلى حين امتلاك الطالب مهارات لغوية تمكنه من التعامل معها بنجاح وذلك تماشيًا مع البدهيات التربوية القائلة بالتدرج من السهل إلى الصعب، وليس العكس.

• عدم الاقتصار على تدريس اللغة العربية من خلال حصة اللغة العربية فقط، بل جعل بقية المواد رافدًا قويًا، وداعمًا مهمًا لها، من خلال تدريسها باللغة العربية الفصحى كذلك.

• التركيز على أن اللغة العربية لغة اليوم بكل تجلياته الحداثية والعصرية في العلم والتقنية والفنون وليست لغة مرتبطة بالتاريخ وبالماضي فقط.

• عدم عزل اللغة العربية عن اللغات الأخرى، حتى لا يشعر الطالب أنها غريبة في سياق اللغات الأخرى، أو أنها في منافسة غير مأمونة النتائج؛ فاللغات تتلاقح ويفيد بعضها من بعض.

• الأمر نفسه يُقال عن علاقة اللغة العربية باللهجات المحلية، حيث توجد الكثير من المفردات والتراكيب (الأمثال والصور الفنية على سبيل المثال) المشتركة بينهما، وهذا رصيد يُضاف لصالح اللغة العربية، ومن المفيد استثماره في عملية تعليمها وتعلمها.

• ضرورة الإفادة من مواقع التواصل الاجتماعي، كالفيسبوك وتويتر واليوتيوب لإنشاء صفحات وقنوات خاصة بتعليم اللغة العربية وتعلمها على المستويات المختلفة.

هذه هي أهم الأسس التي تنطلق منها لجنة (تحديث تعليم اللغة العربية) في عملها الدؤوب نحو وضع اللغة العربية في موضعها المناسب للمتعلم الناطق بها وبغيرها، دون أي قيود أو عوائق أو تصورات سابقة قد تؤثر سلبًا على عملية التعليم والتعلم. في هذا التقرير الذي أعدته لجنة (تحديث تعليم اللغة العربية) سيجد القارئ رؤية عصرية وكمّا من الأفكار المركزة التي اجتهدت اللجنة في تحديدها، وتكثيف القول فيها، بما يقدم خلاصة اجتماعات طوال، وساعات من العصف الذهني، وتبادل للخبرات والتجارب الشخصية والبحثية لجملة من الخبراء العرب والدوليين الذين ساهم كل منهم بدوره في هذه القضية.

لم يكتفِ معدّو هذا التقرير بالإشارات النظرية فقط، ولا بتحليل كمٍّ من الدراسات والإحصائيات التي تتناول درجة حضور اللغة العربية الفصحى في حياتنا اليومية أو المدرسية، أو تعرض لقدراتهم القرائية بلغتهم الأم وقدرتهم على فهم المقروء وتحليله والتعبير عنه بوضوح، أو تبين موقفهم النفسي تجاه هذه اللغة، إنما قدموا الكثير من التوصيات والحلول والمقترحات التي من شأنها تحويل الإشارات النظرية إلى مبادرات عملية، تحيل اللغة العربية كائنًا حقيقيًا يتنفس بين أبنائه، ويتنفس أبناؤه به.

تجدر الإشارة إلى أن هذا التقرير ليس «دليلا للمعلم» كما قد يتبادر إلى ذهن البعض، بل هو بمثابة اجتهادات عملية تنير الدرب المشترك الذي تمشي عليه الأسرة التعليمية بجميع أفرادها فيما يتعلق باللغة العربية، للوصول إلى الهدف الأسمى، وهو بناء جيل متمكن من لغته، قادر على التواصل بها، وإنجاز متطلبات التحصيل العلمي على أفضل مستوى من خلالها.

وتأمل اللجنة في أن يكون هذا التقرير ملهما ومحفزا لصانعي القرار والتربويين من خبراء ومعلمين ومصممي مناهج ورجال إعلام لتحويل هذه الرؤية إلى واقع ملموس نرى ثماره يانعة في وقت قريب بحول الله.

التحديث أصالة

التحديث نوع من أنواع التطوير الذي يزاوج بين استمرارية الماضي وتجاوز هذا الماضي في آن واحد. التحديث، من هذا المنظور، ليس قطيعة مع الماضي، ولكنه في الوقت نفسه ليس حبيس هذا الماضي. من هذا المنطلق، يتجه التحديث نحو المستقبل، الذي بامتلاكه يتم امتلاك الماضي قوة فاعلة قادرة على التأثير والتأثر. التحديث بهذا المعنى هو الذي نقصده عندما ننادي بتحديث تعليم اللغة العربية.

فعند تحديث النحو التعليمي على سبيل المثال، نستنهض ما طالب به الأوائل الذين كانوا أقرب منا إلى عصور الفصاحة والسليقة اللغوية، كالجاحظ مثلا. هذا تحديث من الداخل بامتياز، يمثل ما نقصده باستمرارية الماضي كقوة فاعلة تؤثر في الحاضر. التحديث هنا أصالة.

وعندما نستفيد من تجارب الآخرين وما استجد على اللغات من بحوث نظرية وتطبيقية، نتجاوز الماضي ضرورة. هذا تحديث منبعه خارج التراث، يؤثر فيه ليبقى هذا التراث حيا متناميا.

والتحديث في النهاية فعل لا بد عند الخوض فيه من الممايزة بين مصدر الفعل وأدواته: مصدر الفعل فاعل-إنسان، والأدوات طرائق وآليات تساعد على ترجمة التحديث كفكرة ومشروع. الإدارة المدرسية والمدرس وأولياء الأمور من أهم مصادر الفعل عند التحديث. أما المنهاج والتكنولوجيا فهي من آليات التحديث المهمة.

فحتى يأتي التحديث أُكُلَه لا بد أن يؤدي كل ذي فعل فعله، ولا بد أن تكون كل أداة صالحة للفعل المنوط بها.

وحتى يكون التحديث فعلا مؤثرا، لا بد لصناع القرار على أعلى المستويات أن يساندوه بما أوتوا من قوة ورباط الخيل حتى يكون دائم الحداثة والمعاصرة.

ياسر سليمان

المنهاج

المنهاج

إضاءات على الوضع الراهن

المنهاج عنصر هام من عناصر العملية التعليمية. ويُصاغ المنهاج هذه الأيام على شكل معايير أداء أو كفايات يطلب من الطالب تحقيقها، لكن المنهاج، في واقع الأمر، عادة ما يُختزل في البلاد العربية بين دفتي كتاب مدرسي موحد، أو مجموعة من الكتب المدرسية المختصة بمادة ما. بصورة مبسطة، يقوم الكتاب المدرسي للغة العربية بتحديد عناصر هذه المادة وتسلسلها، بما في ذلك النصوص والتمارين التي يستخدمها لتحقيق الكفايات المرتبطة بها.

منهاج اللغة العربية، كمنهاج أية لغة أخرى، يتناول المهارات الأربع: الحديث والاستماع، والقراءة (صامتة وجاهرة) والكتابة (التي تشمل تركيب الجمل والتفقير والإملاء والترقيم) التي يتم تفعيلها من خلال نصوص نثرية وشعرية تنتمي لعصور مختلفة، تبدأ في كثير من الأحيان، خاصة في الصفوف العليا، من عصور الأدب والثقافة القديمة، مرورا بالعصور اللاحقة، وصولا إلى العصر الحديث. هذا الترتيب الزمني بحاجة إلى إعادة نظر في المراحل ما قبل الثانوية؛ فحتى يقوى ساعد الطالب اللغوي لا بد أن يتمرن على القريب ليصل إلى البعيد، وأن يبدأ من السهل حتى يستطيع ولوج أبواب الصعب. هذا الجزء من التقرير، لا يشمل كل أبواب المنهاج بل يركز على بعض ما تراه اللجنة منها قادرا على فتح أبواب التحديث في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ويركز منهاج اللغة العربية أيضا -- وهنا بيت القصيد -- على مادة النحو والصرف، خاصة النحو الذي يعد المحرك الأول في معظم المناهج العربية، كما أثبتت الدراسة المسحية لعينة الطلاب والمدرسين التي أشرفت عليها لجنة تحديث تعليم اللغة العربية. فنحن إن تصفحنا الكتب المدرسية لمناهج اللغة العربية، وجدنا أن النحو العامل الأقوى الذي يسيطر على تسلسل مواضيعها، وعلى اختيار النصوص التي يتم من خلالها تفعيل هذه المواضيع النحوية.

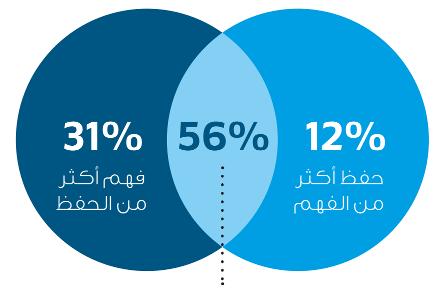
بالرغم من هذا الاهتمام بالنحو فإن أشد ما يشكو منه الطلاب في تعلم العربية، في مفارقة غريبة، هو النحو نفسه حسب الدراسة الميدانية التي أشرفت عليها اللجنة. ولا شك أيضا أن الشكوى من صعوبة العربية بصورة عامة تتعلق بشكل أو بآخر بالنحو أيضا، كما أن الاعتقاد بأن مادة اللغة العربية مملة لا ينفصم عن الشكوى من صعوبة النحو. حل هذا المشكل النحوي لا يكمن في زيادة الساعات المخصصة للنحو في

الجدول الدراسي، فهذه الزيادة قد تزيد الطين بِّلة. نحن بحاجة إلى حل من نوع آخر يؤطِّر لتنظيم المنهاج.

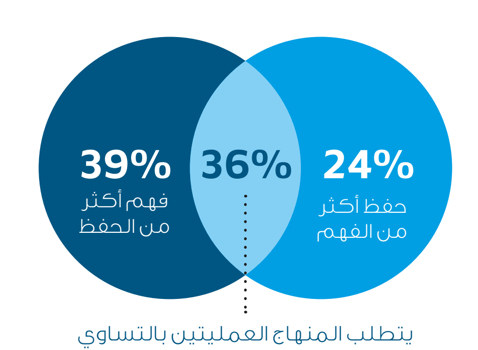
للتغلب على المشكل النحوي لا بد من تيسير مادة النحو وتبسيط تدريسها كخطوة مبدئية. ولا بد أيضا من أن نعود بالنحو إلى الهدف الأساس منه، ألا وهو خدمة المعنى الذي لن يُبتنى بيت اللغة العربية في عالمنا المعاصر، من جديد، دون الأخذ به عمادا ووتدا. هذا ما اقترحته اللجنة في باب النحو من هذا التقرير.

وفي هذا المجال ترى اللجنة أنه إذا كان الهدف الأول من النحو خدمة المعنى وفهمه، فإن القراءة الصامتة، هي الطريق الأنجع للوصول إلى المعنى، إذ لا بد أن تسبق القراءة الجاهرة، كنشاط طلابي، والتي عادة ما يكون الهدف الأساس منها ضبط إعراب الكلمات والتركيز على أخطاء الطلاب.

منهاج اللغة العربية في المدارس
الفهم مقابل الحفظ
وجهة نظر المعلمين



منهاج اللغة العربية في المدارس
الفهم مقابل الحفظ
وجهة نظر الطلاب



راجع الملحق

تأطير أدائي: ملاحظات منهجية

وحتى يتم ذلك بشكل فاعل، ترى اللجنة ضرورة طرح تأطير جديد للمنهاج، في المراحل ما قبل الثانوية بصورة أساسية، يربطه بمقولة «العربية لغة حياة »، من خلال منظومة تحدد الوظائف العامة للغة أدائيا، مع الأخذ بعين الاعتبار سبعة أمور.

أولا، إن وظائف اللغة متعددة كثيرا ولا يمكن حصرها بشكل كامل، أو التركيز عليها كلها في المنهاج بالتساوي، الأمر الذي يتطلب من واضع المنهاج شيئا من الإنتقائية -في كل مرحلة دراسية- عند اختيار بعض هذه الوظائف، دون غيرها، موضوعا للتعليم والتعلم.

ثانيا، إن هذه الوظائف لا تأتي، عادة، منفردة في الأداء اللغوي، بل تختلط بعضها ببعض. لذا، فإن الفصل بينها في المنهاج، بداية، قضية يراد بها التبسيط ليتم تسليط الضوء على كل وظيفة على حدة لتبدو معالمها النصية واضحة.

ثالثا، مع أن هذه الوظائف لا تختص بنوع لغوي دون آخر (نثر أو شعر) من حيث المبدأ، إلا أن اللجنة تنصح بالتركيز على النثر غير الأدبي بأشكاله المختلفة ما أمكن في البداية، نظرا لانتشار هذا النوع من الخطاب في الحديث والكتابة في مجالات الحياة المختلفة، و خصوصا في وسائل الإعلام. وليس المقصود هنا التقليل من أهمية الأدب، نثرا وشعرا، في المنهاج، بل الغاية تنمية مهارات الطالب اللغوية حتى يكون مؤهلا بشكل أفضل عند معالجة النصوص الأدبية.

رابعا، تقديم هذه الوظائف الأدائية من خلال حزمة من أنواع النصوص ذات سمات واضحة، يتدرب الطالب على تعرفها فيما يقرأ ويهتدي بها فيما يكتب، كما هو الحال عند الحديث أو الاستماع.

خامسا، يتم ربط أبواب النحو العامة ما أمكن بهذه الوظائف النحوية، وليس العكس، تفعيلا لمقولة النحو الوظيفي أو النحو للمعنى التي ينادي بها هذا التقرير، لتكون اللغة العربية لغة حياة.

سادسا، استخدام هذه الوظائف والنصوص المرتبطة بها محركا لتنمية مهارات التفكير على مستوياتها المختلفة عند الطلاب.

سابعا، بناء التقييم بأنواعه المختلفة على هذه المهارات مع ربطها بوظائف اللغة الأدائية من خلال النصوص التي ترتبط بها هذه الوظائف.

وظائف اللغة متعددة كثيرا ولا يمكن حصرها بشكل كامل، أو التركيز عليها كلها في المنهاج بالتساوي، الأمر الذي يتطلب من واضع المنهاج شيئا من الانتقائية -في كل مرحلة دراسية - عند اختيار بعض هذه الوظائف، دون غيرها، موضوعا للتعليم والتعلم

وظائف اللغة، أنواع النصوص والمهارات الفكرية

تُستخدم اللغة لأداء وظائف متعددة، يمكن ربطها بأنواع نصوص تقابلها، نخص منها في هذا التقرير كآلية مبدئية للتحديث ما يلي:

- السرد: النصوص السردية (أدبية وغير أدبية)
- الوصف: النصوص الوصفية (أدبية وغير أدبية)
- الإجراء والإرشاد: النصوص الإجرائية والإرشادية
- تقديم المعلومة وتفسيرها: النصوص المعلوماتية والتفسيرية
- الإقناع والحِجاج: النصوص الإقناعية والحِجاجية

الهرم المقلوب

يقوم تعليم اللغة العربية - في المدرسة - على أساس نظرية الهرم المقلوب، حيث يبدأ من الماضي البعيد ويمتد إلى الحاضر المعاصر.

وتطبيقاً لهذا المفهوم، ينصّ منهج تعليم الأدب العربي والنصوص الأدبية على البدء بالعصر الجاهلي مجالاً واختيارات، فيصطدم الناشئة وهم في حداثة العهد بالتعلُّم، بغرابة اللغة التراثية معجما ومضمونا وصورا ومجازا وقيما، تعبّر كلها عن واقع ذلك العصر، الأمر الذي يتسبب في كراهيتهم للغة العربية، ونفورهم من نماذجها ونصوصها طيلة مراحل الدراسة، بالرغم من أن البديهيات التربوية تنصّ على الانتقال من المعلوم إلى المجهول والتدرُّج من السهل إلى الصعب وليس العكس. والمعلوم هو واقع اللغة العربية وإبداعها - شعرًا ونثرًا - والمجهول هو عصورها القديمة التي يجيء دورها بعد ذلك.

وقد آن الأوان لاعتدال هذا الهرم المقلوب في تعليم العربية والبدء بالعربية المعاصرة أدبًا وإبداعًا ونصوصًا ومدخلاً إلى تعلّم اللغة في المراحل الأولى للدراسة.

فاروق شوشة

ترى لجنة تحديث تعليم اللغة العربية أن هذه الوظائف، إذا ما فُعِّلت من خلال النصوص التي تحمل اسمها على يد معلم مدرب تدريبا متخصصا، لقادرة على أن تنمّي المهارات الفكرية عند الطالب على مستوياتها المختلفة، هذه المهارات التي نختزلها مع كلماتها الدالة أو المفتاحية في الجدول التالي الذي يلخص ما هو معروف تربويا باسم «هرَم بلوم»:

المهارة الفكرية	التوصيف	الكلمات المفتاحية
المعرفة / التذكر	القدرة على استظهار وتذكُّر المعلومات والأمثلة والمهارات الإجرائية	يسمي، يُعرِّف، يتذكر، يحفظ
الفهم	فهم معنى المصطلحات والأفكار وتحديد تسلسلها	يشرح، يوضح، يلخص، يصنف، يميز بين الأنواع / الأصناف
التطبيق	استخدام الفكرة العامة خارج نطاق السياق المباشر الذي تعلمها فيه	يبين علاقة، يحدد، يعبِّر، يغيِّر
التحليل	تحديد العناصر التي يتكون منها أمر مركب وربط هذه العناصر بعضها ببعض	يحلل إلى عناصر أو أجزاء، يبين العلاقة بين الأفكار على مستوياتها الجزئية والفرعية، يستدل
التركيب	صياغة مُخرج جديد من مُدخلات متعددة ومتباينة	يراجع، يكوِّن، يعيد ترتيب، يصوغ
الاستنباط	استخراج معلومة عامة أو قاعدة من معلومات أو أمثلة متفرقة	يستنبط، يستخرج، يتنبأ
التفسير	ربط النتائج بالأسباب	يعلل، يفسر
إصدار الحكم	الإدلاء بالرأي مدعَّما بالدليل والحجة	يستدل، يحاكم، يدعم بالحجة المنقولة أو المعقولة، يؤيد بالرأي، يُثبت

أنواع النصوص وسماتها مع أمثلة

النصوص السردية



النص السردي نص نثري، أدبي أو غير أدبي، يتناول أحداثا متتابعة.

سماتها:

أهم سمات هذه النصوص، على سبيل المثال لا الحصر، وخاصة النثرية وغير الأدبية منها، تسلسل الأحداث زمنيا فيها، واستخدام الأفعال والتراكيب التي تدل على الماضي، مثل الأفعال الماضية (ركض)، أو الأفعال المضارعة التي تسبقها بعض أدوات الجزم (لم يركض) أو جملة كان وأخواتها. ويمكننا تقسيم الأفعال في هذه النصوص إلى أفعال حركية وأخرى ذهنية تدل على التفكر والتأمل، وتتبع معانيها، وتأثيرها على المتلقي. ويكثر في هذه النصوص استخدام الجملة الفعلية وظرف الزمان الذي يدل على الماضي أيضا.

استخداماتها:

يمكن استخدام الوظيفة السردية للغة لتعليم وتعلم أبواب النحو التي ذكرناها أعلاه، أو غيرها مما يناسبها، بطريقة تربط النحو بالمعنى. كما يمكن توظيفها، على سبيل المثال لا الحصر، في تنمية مهارات المعرفة والتذكر والفهم وترتيب الأحداث والأفكار حسب «هرم بلوم».

مثال

أوقف سيارة "الجيب " في ساحة الدار .. نزل .. أزاح القبعة عن رأسه .. وضعها على كتفه الأيسر .. ضرب برجله اليمنى على حجر مربع في مدخل الدار .. ثم ضرب بالرجل اليسرى ليسقط الوحل عن مداسه الأسود .. فتح الباب دون أن يطرق أو يقرع الجرس .. خرج ثلاثة أطفال من غرفتهم .. وتوجهوا نحوه .. مد ذراعيه وانحنى .. لف ذراعيه حولهم .. وشدهم إليه .. قبلهم واحدا واحدا .. انتصب .. وتقدم نحو غرفته .. دخلت زوجته .. سألته عن حاله، تأفف وقال " تبا ... " وخلع ثيابه وألقى بها على الأرض .. أسرعت إلى المطبخ .. وضعت الدجاجة المحشية في الفرن .. ودخلت غرفة الأطفال لتعلمهم بأن يستعدوا لتناول الطعام .. قال أحدهم أنه لا يحس بالجوع .. صرخت في وجهه .. ارتعب واضطر إلى أن يحس بالجوع .. وسكت الآخران .. وجمعوا أشياءهم وانتقلوا إلى غرفة الطعام.

سلمان ناطور، "إجازة" (بتصرف)، من مجموعته القصصية: الشجرة التي تمتد جذورها إلى قلبي، ص 75

نلاحظ في هذا النص السردي استخدام الفعل الماضي بكثافة واضحة، تكرس وظيفته التي تشير إلى زمن مضى. وتسيطر على هذا النص الجملة الفعلية التي أحيانا ما تأتي قصيرة ومبتورة، كما في بداية النص خاصة، للدلالة على تتابع الأحداث بشكل سريع ومتراكم. وإذا ما رصدنا الأفعال المستخدمة في النص لاحظنا طبيعتها الحركية التي توحي بفاعلية متسارعة، وإن كانت هذه الفاعلية متشنجة وميكانيكية نظرا لقصر الجمل الفعلية.

مثال

كان الثعلب يشعر بالجوع الشديد، فقد ظل ثلاثة أيام بلا طعام. حاول أن يصطاد بعض الأرانب، لكنها كانت أسرع منه، تراه فتهرب وتختبيء في جحورها. فكر الثعلب أن يذهب إلى القرية، ويدخل حظائر الطيور، لعله يخطف دجاجة أو بطة ويأكلها. لكن الفلاحين شاهدوه وضربوه، وألقى الأولاد عليه الحجارة فأصابوه وجرحوه.

ناصف مصطفى عبد العزيز، أحلى الحكايات

نلاحظ في هذا النص السردي استخدام الأفعال الماضية والجمل الفعلية والترتيب الزمني للأحداث في الماضي. ونلاحظ أيضا استخدام «كان» وأختها «ظل» اللتين تحولان زمن الفعل المضارع «تهرب» أو «تختبيء» إلى الماضي. ويقوم الفعل الماضي «فكر» أيضا بتحويل دلالة الأفعال المضارعة «يذهب» و«يدخل» و«يخطف» و«يأكل» إلى الماضي. تصريف الفعل المضارع مهم هنا، لكن دلالته في التراكيب التي دخل فيها أهم من حيث المعنى.

النصوص الوصفية

النصوص الوصفية نصوص نثرية، أدبية وغير أدبية، تعرض صورة للموصوف بطريقة تثير انتباه القارىء بهدف التأثير فيه.
الوصف من الوظائف الأساسية للغة، سنختصره في وصف الأشخاص (من الخارج) والأماكن في هذا التقرير بهدف التمثيل لا غير. إن السمات التي سندرجها أدناه، مع أمثلة مساندة، لن تستوفي النصوص الوصفية حقها من الدراسة، لكنها ستعرض بعض أهم السمات هذه.

سمات النص الوصفي للأشخاص:

- وصف الشكل الخارجي للموصوف وصفا فوتوغرافيا، وكأن عدسة كاميرا التقطت صورة له، وذلك بالتركيز على أبرز ملامحه لخلق انطباع يهدفه الكاتب لدى المتلقي (لن نتعرض هنا للوصف الداخلي النفسي):
  - مثال (1) : رجل طويل القامة منتصبها، ضيق الكتفين، مندلق الكرش، طويل اليدين والأصابع (الغرض: إثارة الاهتمام بالمتلقي عن طريق الفكاهة)
  - مثال (1): أما وجهه فلم أر منه لأول وهلة سوى شاربيه الكثيفين الملاصقين لطرف أذنيه، وأنفه المنتفخ كالكوز، وبشرته الحادة السمرة (الغرض: إثارة الاهتمام بالمتلقي عن طريق الفكاهة)
  - مثال (1): شكل رأسه الذي يشبه رأس الصنوبر، وحجم أذنيه المسطحتين اللاصقتين بجمجمته كقطعتين من العجين، وشعره القصير الذي يبدأ فوق حاجبيه بقيراطين (الغرض: إثارة الاهتمام بالمتلقي عن طريق الفكاهة)
  - مثال (2): وجه بيضاوي ممتلىء، عينان دعجاوان، غرة ناعمة تغطي الجبهة، وظل ابتسامة على شفتين مطبقتين (الغرض تحبيب المتلقي بالموصوفة بوصف جمالها)

- وصف هيئة الموصوف (ملابسه، ما يحمل معه، طريقة جلوسه) بصورة تدعم وصف شكله الخارجي:
  - مثال (1): في يده اليمنى عصا كذنب الكلب. وفي اليسرى جريدة عربية. وعليه بذلة نصفها الأسفل رمادي ونصفها الأعلى بني، وكلها قد نهش الاستعمال أطرافها؛ فتدلت خيطانها بين طويل وقصير
  - مثال (2): مع وضع سينمائي للجسم والرأس

- استخدام الصفات (الغرض: إضفاء الحيوية وروح النكتة على الوصف):
  - مثال (1): رجل طويل القامة منتصبها، ضيق الكتفين، مندلق الكرش، طويل اليدين والأصابع
  - مثال (1): حجم أذنيه المسطحتين اللاصقتين بجمجمته

- استخدام الصور البلاغية (الغرض: إضفاء الحيوية وروح النكتة على الوصف):
  - مثال (1): أنفه المنتفخ كالكوز
  - مثال (1): في يده اليمنى عصا كذنب الكلب
  - مثال (1): نهش الاستعمال أطرافها

سمات النص الوصفي للأماكن:

- وصف المكان وصفا حسيا وكأن عدسة كاميرا تجوب المكان:
- مثال (3) إنها صَبرا (مخيم للفلسطينيين في بيروت) في الصباح. سوق الخضار الطازجة والفواكه التي تُصدَّر بحمولات هائلة إلى دول الخليج. الجزارون يعلقون ذبائحهم ويزيّنونها بضمم البقدونس، وعشرات العربات اليدوية الفارغة تنتظر من يستأجرها كي يبيع عليها حمولة النهار. أقفاص الدجاج المزدحمة بالفراخ البيضاء والسوداء، وأسراب الذباب التي تحوم فوق تلال القمامة المتراكمة على مداخل الأزقّة المؤدية إلى السوق.

- استخدام الصفات:
- مثال (3): أقفاص الدجاج المزدحمة بالفراخ البيضاء والسوداء
- مثال (4): السماء صافية موشحة بالقليل من الأبيض. قطن أبيض وشاش أبيض أم غيم أبيض

- استخدام صور بلاغية لإضفاء الحيوية على النص:
- مثال (3): خيوط الضوء الضئيلة المنفلتة بين الغيوم الرمادية
- مثال (4): ونحدق في أشكال السحب ونخترع أسماء جديدة لها. يقول شاهر: هذا ذئب يلاحق ليلى الحمراء التي تشبهك. بل هي أنت. أنازعه بفرح قائلة: لا إنه يشبه كلبا أبيض منفوش الشعر.

مثال (1)

إذا بالباب يتفتح ويدخل منه رجل طويل القامة منتصبها، ضيق الكتفين، مندلق الكرش، طويل اليدين والأصابع. في يده اليمنى عصا كذنب الكلب. وفي اليسرى جريدة عربية. وعليه بذلة نصفها الأسفل رمادي ونصفها الأعلى بني، وكلها قد نهش الاستعمال أطرافها؛ فتدلت خيطانها بين طويل وقصير. أما وجهه فلم أر منه لأول وهلة سوى شاربيه الكثيفين الملاصقين لطرف أذنيه، وأنفه المنتفخ كالكوز، وبشرته الحادة السمرة ... ومن أغرب ما استلفت نظري فيه شكل رأسه الذي يشبه رأس الصنوبر، وحجم أذنيه المسطحتين اللاصقتين بجمجمته كقطعتين من العجين، وشعره القصير الذي يبدأ فوق حاجبيه بقيراطين.

مثال (2)

وجه بيضاوي ممتلىء، عينان دعجاوان، غرة ناعمة تغطي الجبهة، وظل ابتسامة على شفتين مطبقتين مع وضع سينمائي للجسم والرأس. لا تزال الصورة واضحة في خيالي بكل قسمات الوجه الذي لم تمحه السنون البعيدة من ذاكرتي، وتحت الصورة، أو فوقها، أو جانبها، الاسم المطبوع بخط عريض أسود: «الشاعرة العراقية رباب الكاظمي».

لقد تخمرت في نفسي صورة مثالية لرباب، فأصبحَت مثلا أعلى أطمح إلى بلوغه. وكان للانطباعات الوجدانية والتأثرات النفسية التي تركتها في أعماقي تلك الصورة شأن كبير في توجيه تفكيري للشعر قبل الحكم عليَّ بالإقامة الجبرية في البيت.

فدوى طوقان، رحلة جبلية رحلة صعبة: سيرة ذاتية، ص 72-73

مثال (3)

إنها صَبرا (مخيم للفلسطينيين في بيروت) في الصباح. سوق الخضار الطازجة والفواكه التي تُصدَّر بحمولات هائلة إلى دول الخليج. الجزارون يعلقون ذبائحهم ويزيّنونها بضمم البقدونس، وعشرات العربات اليدوية الفارغة تنتظر من يستأجرها كي يبيع عليها حمولة النهار. أقفاص الدجاج المزدحمة بالفراخ البيضاء والسوداء، وأسراب الذباب التي تحوم فوق تلال القمامة المتراكمة على مداخل الأزقّة المؤدية إلى السوق.
استنشقت هواء باردا يدخل بحدة عبر أنفي المحمرّ وأنا أتطلع إلى خيوط الضوء الضئيلة المنفلتة بين الغيوم الرمادية. رمادي أو أزرق، ألوان تتغير كل لحظة ولا يجمعها الشبه إلا في الذاكرة.
وقفت على الرصيف أنتظر سيارة أجرة تقلُّني إلى المدينة. كانت هناك بقع كبيرة من الوحل تلطخ الإسفلت الكابي المهشم، وكانت هناك بقعة كبيرة من الماء.

ليانة بدر، بوصلة من أجل عباد الشمس، ص 5

مثال (4)

نظرت من نافذة الغرفة، وجدت السماء صافية موشحة بالقليل من الأبيض. قطن أبيض وشاش أبيض أم غيم أبيض، لا فرق. تبدو المدينة طوابق شاهقة الارتفاع، هياكلها الحديدية مغلَّفة بالإسمنت والباطون. حينما كنت وشاهر في عمَّان كان لنا نافذة زجاجية كبيرة. نجلس أمامها ونحدق في أشكال السحب ونخترع أسماء جديدة لها. يقول شاهر: هذا ذئب يلاحق ليلى الحمراء التي تشبهك. بل هي أنت. أنازعه بفرح قائلة: لا إنه يشبه كلبا أبيض منفوش الشعر.

ليانة بدر، بوصلة من أجل عباد الشمس، ص 8

تعتبر النصوص الوصفية حقلا هاما في تعليم وتعلم مجموعة من الظواهر النحوية في سياق وظيفي، مثل الصفات وأنواع الحال والجمل الإسمية بالإضافة إلى الصور البلاغية من تشبيهات واستعارات. أما من ناحية المهارات الفكرية، فإن هذه النصوص تنمّي مهارات الفهم والتحليل (تحليل الصور البلاغية إلى عناصرها) والاستنباط (معرفة الغرض من التصوير والهدف الذي يلعبه هذا الغرض في مجمل النص).

النصوص الإجرائية والإرشادية

النصوص الإجرائية والإرشادية نصوص نثرية تقدم معلومات مقننة تساعد المتلقي على القيام بعمل محدد.

إن الإجراء والإرشاد من وظائف اللغة التي تتعلق بنواحي الحياة اليومية المختلفة، والتي تُظهر بصورة واضحة القصد من أن يكون النحو وظيفيا يحوم حول المعنى، وأن تكون العربية لغة حياة. قد تأتي النصوص التي تمثل هذه الوظيفة لتشرح كيف يُشغِّل المتلقي جهازا أو آلة (جهاز كمبيوتر أو هاتف محمول أو كاميرا)، أو كيف يقوم بفعالية أو عمل ما (الحصول على شراب غازي من ماكينة أوتوماتيكية، تجارب علمية، أو وصفات طبخ) أو كيف يقوم بمهمات أخرى مثل استصدار جواز سفر.

سمات النصوص الإجرائية:

من أهم سمات هذه النصوص ما يلي:

- استخدام عناوين تشير إلى نوع الإجراء أو الهدف منه
- استخدام عناوين فرعية إن دعت الحاجة تبين مراحل الإجراء
- قائمة بالمواد الضرورية للقيام بالإجراء
- الخطوات المتبعة مرتبة حسب موقعها في الإجراء
- من الأفضل ذكر كل خطوة في الإجراء في سطر جديد خاص بها
- استخدام بعض الصور أو الرسوم التوضيحية إن لزم الأمر (مثلا في خطوات الوضوء خاصة للصغار)
- معلومات عامة وتحذيرات أو شروحات في بعض أجزاء النص
- استخدام فعل الأمر أو المبني للمجهول
- استخدام أفعال حركية
- استخدام أدوات الربط الخاصة بالتتابع
- يختلف الإجراء عن الإرشاد في أن خطوات الإجراء خطوات صارمة لا يمكن تقديمها أو تأخيرها عن بعضها بعض (خطوات الوضوء وبعض التجارب العلمية) بينما يمكن التقديم والتأخير في الإرشاد (وصفات الطبخ مثلا)

مثال

خطوات الوضوء

1) إغسل / إغسلي / تُغسل /أَغسِل اليدين إلى الرسغين ثلاث مرات
2) تمضمض / تمضمضي / أتمضمض ثلاث مرات
3) إغسل / إغسلي / يُغسل / أغسِل الفم ثلاث مرات
4) إغسل / إغسلي / يُغسل / أغسِل الوجه ثلاث مرات
5) إغسل / إغسلي / تُغسل / أغسِل اليد اليمنى إلى المرفق ثلاث مرات، ثم اليد اليسرى ثلاث مرات
6) إمسح / إمسحي / يُمسح / أمسح الرأس مرة واحد
7) إمسح / إمسحي /تُمسح / أمسح الأذن مرة واحد
8) إغسل / إغسلي / تُغسل / أغسِل الرجل اليمنى إلى الكعب ثلاث مرات، ثم الرجل اليسرى ثلاث مرات

نلاحظ في هذا النص الإجرائي استخدام عنوان رئيس يحدد موضوع الإجراء، وكيف تتتابع الخطوات بصرامة حتى يكون الوضوء صحيحا. ومن الملاحظ أيضا استخدام أفعال الأمر للمذكر والمؤنث، أو استخدام الفعل المبني للمجهول أو الفعل المضارع وكيف أن جميع الأفعال أفعال حركية. هذا النوع من النصوص يسمح لنا بإظهار وظيفة فعل الأمر والفعل المضارع وتبيان الفرق بينهما، وبين الفعل المبني للمجهول، في المعنى في إطار وظيفي وحياتي، يدور حول عمل يومي تمارسه الغالبية العظمى من أصحاب العربية. ويمكننا أيضا أن نشير إلى أن التتابع في هذا النص قد يأتي عن طريق الترقيم (بلا أداة) أو عن طريق أداة عطف مثل «ثم» في الخطوتين (5) و(8) أعلاه.

المواضيع والمهارات التي يتم تدريسها في مادة اللغة العربية
وجهة نظر المعلمين

المهارات /المواضيع الأكثر تفضيلاً عند الطلاب		المهارات /المواضيع الأقل تفضيلاً عند الطلاب	
24%	القراءة الجهرية	**70%**	النحو والقواعد
24%	التعبير / الكتابة	16%	الإملاء

المواضيع والمهارات التي يتم تدريسها في مادة اللغة العربية
وجهة نظر الطلاب

المهارات /المواضيع الأكثر تفضيلاً عند الطلاب		المهارات /المواضيع الأقل تفضيلاً عند الطلاب	
21%	القراءة الجهرية	**50%**	النحو والقواعد
17%	التعبير / الكتابة	9%	الأدب/النصوص

راجع الملحق

مثال

التبولة

المقادير:
2 كوب بقدونس مفروم فرما ناعما
30 ورقة نعنع أخضر أو 2 ملعقة صغيرة نعنع ناشف مطحون
3/1 كوب عصير ليمون
3/1 كوب برغل
3 حبات بندورة (طماطم) متوسطة الحجم
5 ملاعق طعام زيت زيتون
3 حبات بصل أخضر كبيرة، يستخدم الجزء منها فقط
ملح حسب الرغبة

الطريقة
1) انقعي (يُنقع) البرغل بماء ساخن حتى تصبح حباته طرية
2) افرمي (يُفرم) البقدونس مع النعنع الأخضر فرما ناعما
3) افرمي (يُفرم) الجزء الأبيض من البصل الأخضر فرما ناعما وأضيفيه (ويُضاف) للبقدونس
4) افرمي (تُفرم) البندورة / الطماطم فرما ناعما وأضيفيها (وتُضاف) إلى البقدونس
5) اعصري (يُعصر) البرغل قليلا وأضيفيه (يضاف) إلى خليط البقدونس والنعنع والبصل الأخضر
6) أضيفي (يُضاف) الليمون وزيت الزيتون والملح للتبولة وحركيها (تُحرك) قبل تقديمها

يختلف هذا النص عن النص الذي سبقه بأنه نص إجرائي إرشادي، حيث بإمكاننا أن نغير من ترتيب بعض خطوات الطريقة المقترحة في الوصفة دون الإخلال بالنتيجة؛ فلا مانع مثلا أن يُفرم البصل قبل البقدونس، الأمر الذي لا ينطبق على نص خطوات الوضوء.
كما يحتوي هذا النص على عنوان رئيس وعناوين فرعية. ويتفق هذا النص مع نظيره (خطوات الوضوء) باستخدام فعل الأمر أو الفعل المبني للمجهول، الأمر الذي يسمح للمعلم بتدريسهما في سياق وظيفي وحياتي. ويمكن للمعلم أيضا أن يستخدم هذا النص لتعرّف الفرق اجتماعيا بين صيغتي الأمر والمبني للمجهول حيث تحذف الصيغة الثانية علاقة الآمر بالمأمور التي تتضمنها صيغة فعل الأمر، بينما يخفي المبني للمجهول هذه العلاقة لإقامة علاقة متساوية بين مرسل الوصفة ومتلقيها. ومن الممكن أيضا أن يأتي المنهاج بنفس الوصفة من فترات تاريخية أو منظومات اجتماعية مختلفة، لتبيان التطور أو الاختلاف في صيغة فعل الأمر ما بين المذكر والمؤنث، لمواكبة التطور الذي جرى وما زال يجري في المجتمع، على مسار العقود الأخيرة، من اشتراك المرأة والرجل في العمل البيتي بسبب التعليم، وبسبب عوامل اقتصادية أخرى تؤثر على حركة المجتمع.
يمكن استخدام النصوص الإجرائية – الإرشادية في تنمية مهارات المعرفة والتذكر والفهم والتحليل.

النصوص المعلوماتية والتفسيرية

النصوص المعلوماتية والتفسيرية نصوص تقدم معلومات للمتلقي حول موضوع ما مع محاولة تفسير هذا الموضوع من حيث أسبابه وكيفية حصوله.
يعتبر تقديم المعلومة وشرحها، ومن ثم تفسيرها إن لزم الأمر، من أهم وظائف اللغة أدائيا. فإذا كان عصرنا عصر ثورة المعلومات، فإن معالجة النصوص المعلوماتية في المنهاج أمر على غاية من الأهمية قراءة وكتابة. لذا من الضرورة التركيز على هذا النوع من النصوص في المنهاج عن طريق تقديم أشكال مختلفة منه تتناول مواضيع تتعلق بالعلوم العامة أو العلوم الاجتماعية أو الإنسانيات.

سمات النصوص المعلوماتية والتفسيرية:

لا يمكننا هنا الإشارة إلى كل سمات هذا النوع من النصوص، لكنا سنخص بعضها بالذكر، مع أنه ليس من الضرورة أن يشتمل النص المعلوماتي عليها كلها :

- استخدام عناوين رئيسة وفرعية
- جملة افتتاحية تقدم الموضوع
- جملة في بداية كل فقرة تشير إلى محتواها
- ترتيب المعلومات في فقرات مترابطة
- استخدام بعض الصور التوضيحية أو الرسوم البيانية
- استخدام لغة تتصف بالدقة
- استخدام أسلوب يراعي الموضوعية والاقتصاد في استعمال الكلمات، ويبتعد عن التنميق ما أمكن
- استخدام مفردات متخصصة بالموضوع، وتعريف معاني الكلمات غير المعروفة التي عادة ما توضع بين قوسين
- استخدام الزمن الحاضر
- استخدام المصادر
- عند التفسير استخدام كلمات وتعابير تدل على السبب والنتيجة، مثلا: لذلك، لهذا السبب إلخ

مثال

الشَّخير

يصاب بعض الناس بالشخير ولا يقتصر هذا على الزوج أو الزوجة بل يصيب الصغار والكبار في السن ذكورا وإناثا. إن الشخير ظاهرة قديمة حديثة؛ فمنذ زمن قديم وحتى وقتنا هذا لم يتوصل العلماء والأطباء إلى علاج ناجع لمشكلة الشخير على الرغم من التقدم العلمي في مجالي الطب والدواء.

ما الشخير؟

إنه الصوت المميز والعالي الذي يحدث عند البعض نتيجة التنفس ودخول الهواء أخروجه مما يؤدي إلى إحداث خلخلة وذبذبة في سقف الحلق، ومؤخرة اللسان والأنسجة القريبة منها، حيث تكون هذه الأنسجة في حالة استرخاء تام خلال النوم. فخلال دخول الهواء وخروجه من الفم والأنف يحدث اهتزاز في تلك الأنسجة فيخرج هذا الصوت المزعج المسمى بالشخير. ويحتوي البلعوم على مجرى التنفس، والجزء الأكبر من البلعوم تقل فيه الدعامات العظمية أو الصلبة من أجل الحفاظ على مجرى التنفس، ولذلك يتم الاعتماد على بعض العضلات الموجودة للحفاظ على مجرى التنفس.

أسباب الشخير

ولكن لماذا يحدث الشخير؟ إنه يحدث نتيجة ضيق في مجرى التنفس في الأنسجة. ومن أسباب ذلك:

- زيادة الوزن وقصر الرقبة
- انحراف الوتيرة في الأنف وتضخم القرنيات الأنفية
- تضخم اللسان
- تشوهات الفكين
- تناول العشاء في وقت متأخر من الليل
- النوم على الفراش بشكل غير مريح

علاج الشخير

- الذهاب للطبيب وإجراء الفحوصات السريرية والشعاعية وأخذ الدواء المناسب
- إنقاص الوزن
- إجراء عمليات جراحية للوتيرة الأنفية واللحميات الأنفية
- استئصال اللوزتين إذا قرر الطبيب ذلك وكان هو الحل المناسب
- التوقف عن التدخين عند المدخنين
- تجنب النوم على الظهر
- النوم على فراش صلب
- شرب المهدئات الطبيعية قبل النوم

وفي النهاية لا ننسى أن الشخير قد يؤدي إلى مشكلات اجتماعية بين أفراد الأسرة وخاصة بين الزوجين.

محمد العمري (بتصرف)، الشخير، مجلة العربي العدد 632 – يوليو 2011، ص 136-137

نلاحظ أن هذا النص يستخدم عنوانا رئيسا وعناوين فرعية، تجمع المعلومات المرتبطة بعضها ببعض في فقرات مخصصة لها. يبدأ النص، بعد المقدمة، بشرح معنى الشخير فسيولوجيا (ما الشخير؟)، ثم يحاول تفسير سببه الفسيولوجي (لماذا يحدث الشخير؟) موضحا له بتعداد بعض العوامل التي تدفع إلى حدوث الشخير. ويستخدم النص أيضا لغة تتصف بالدقة والموضوعية والاقتصاد في استعمال الكلمات (أسلوب التعداد المقتضب)، كما يبتعد عن التنميق المشفوع بالصور البلاغية من تشبيهات واستعارات.
ومن سمات هذا النص أيضا استخدام الزمن الحاضر والمصادر، ومزيج من الجمل الاسمية والفعلية التي يستطيع المنهاج أن يكثر من التمرين عليها عند معالجة النصوص المعلوماتية. وينتهي النص بتوضيح آثار الشخير الاجتماعية.
أما من حيث مهارات التفكير، فإن هذا النص يصلح لتنمية مهارات المعرفة والتذكر والفهم والتحليل والتفسير.

النصوص الإقناعية والحِجاجية

النصوص الإقناعية والحِجاجية نصوص تعتمد على الأدلة والبراهين لإثبات فكرة ما أو إقناع القارىء بها.
الإقناع والحِجاج من أهم وظائف اللغة أدائيا نظراً لارتباطها المتين بمهارات التفكير العليا، وبخاصة الاستنباط والتفسير وإصدار الأحكام.

سمات النصوص الإقناعية والحجاجية:

لا يمكننا هنا الإشارة إلى كل سمات هذا النوع من النصوص، لكنا سنخص بعضها بالذكر، مع أنه ليس من الضرورة أن يشتمل النص المعلوماتي عليها كلها :

- استخدام الأدلة بأنواعها المختلفة لدعم وجهة نظر المُرسِل بالأدلة، على أنواعها المختلفة، والتي تشمل الأدلة المنطقية، ونتائج البحوث والإحصائيات، وآراء الخبراء، والمقارنة بقضايا أو مواقف متشابهة. هذه الأدلة تنتمي إلى ما يسمى بالأدلة المعقولة. أما الأدلة المنقولة فذات خصوصية ثقافية. ففي الثقافة العربية، يعد الاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر والأمثال والحِكَم من الأدلة المنقولة التي تلخص ما اتفق عليه الناس، أو ما يعتبرونه من البدهيات الاجتماعية، إن صح التعبير.
- بالإضافة إلى استخدام الحجج بنوعيها، عادة ما تستخدم النصوص الإقناعية والحجاجية

أساليب لغوية محددة تهدف إلى استمالة القارىء والتأثير فيه.

• ومن الناحية البنائية، عادة ما تبدأ النصوص الحجاجية بفقرة افتتاحية تعرِّف بالموضوع مدار الحِجاج، ثم تقوم بعرض الآراء المتضاربة والموازنة بينها قبل إصدار الحكم.

مثال

الدعوة إلى العامية

دعت طائفة من المستشرقين، والعرب، إلى إلغاء الفصحى وإحلال العامية محلها. وهذا يعني أن تصبح العامية هي اللغة التي نكتب بها، ونعلِّم بها ونقرأ بها الأخبار ... وتوضع الفصحى على الرَّف بوصفها لغة ميتة مثل السومرية واللاتينية.

وقامت دعواهم على حجج أهمها:

1. إنّ في اللغة العربية الفصحى صعوبة بالغة، يضيع الطالب فيها سنوات طويلة في الدراسة. وسبب صعوبة الفصحى وسهولة العامية هو تحلل العامية من نحو الفصحى وصرفها.

2. إنّ وجود فصحى وعامية في الوقت نفسه يؤدي إلى شيزوفرينيا (فصام) لغوية، فالإنسان يتكلم في حياته اليومية بلهجة عامية، ويستخدم في مخاطباته الرسمية شكلا لغويا آخر.

وقد رُدَّ على الحجج السالفة بردود أهمها:

1. إنّ الغرض من هذه الدعوة برمتها هو قطع العلاقة بين العربي من جهة، وقرآنه ودينه وتراثه من جهة أخرى؛ فتَبَنّي العامية سيجعل الفصحى، بمرور الزمن، لغة غريبة عن الناس لا يعرفها إلا المتخصصون، مثلها مثل اللاتينية واللغات التي يقتصر استخدامها على الطقوس الدينية. وسيضطر المسلم إلى قراءة قرآنه مترجما إلى العاميات الكثيرة التي تنتج عن هجر الفصحى.

2. إنّ هجر الفصحى، وتبني العامية من شأنه فصل الدول العربية الواحدة عن الأخرى.

3. أما بُعد العامية عن الفصحى في صرفها، فكلام خاطىء تماما. فالعامية بعيدة عن الفصحى في نحوها (وخاصة الإعراب) وصرفها. فبناء اسم الفاعل على وزن فاعل واسم المفعول على وزن مفعول، والنسبة ... ألخ مما يعرفه أي بالغ ينطق بالعربية لغة له.

4. وبالنسبة لصعوبة الفصحى، وكون تلك الصعوبة سببا في الدعوة إلى هجرانها واطِّراحها، فلا ينهض حجة على صحة الدعوى. فالحضارة الإنسانية لم تُبنَ إلا بالجهد والعرق، ولم تُبنَ بمنطق الكسالى والمتهاونين. فالرياضيات مصدر شكوى ملايين الطلاب في أرجاء العالم، لصعوبتها البالغة، فهل يكون هذا مدعاة لتركها والاكتفاء بتوزيع الآلات الحاسبة على الطلاب؟

5. إنّ وجود تنوع لهجي ضمن اللغة الواحدة يكاد يكون ملازما لها، وخاصة إذا اتسعت الرقعة الجغرافية لأصحاب اللغة الواحدة. يقول تراسك Trask في كتابه أساسيات اللغة: «كل لغة محكية عبر امتداد كبير من الأرض تتجلى فيها التنوعات: كالإسبانية، والفرنسية، والإيطالية، والعربية، والصينية، وما شابه ذلك. وحتى لغة الباسك Basque، التي يتكلم بها أناس يقطنون إقليما طوله 100 ميل وعرضه 30 ميلا، يتجلى فيها قدر هائل من التنوع قد يتجاوز كل ما نجده من تنوع في اللغة الإنجليزية.

ولم يكن تمسّك الأمم ذوات العمق الحضاري بلغاتها الفصيحة عبثا أو عملا غبيا، وإنما العكس هو الصحيح، لأن العامية مفرَّقة ومفرِّقة، في حين أن الفصحى موحَّدة وموحِّدة.

طالب عبد الرحمن، العربية تواجه التحديات، بتصرف، ص71-96

نلاحظ أن هذا النص:

- يبدأ بفقرة استهلالية يحدد فيها الكاتب موضوع الحِجاج: الدعوى إلى العامية بديلة عن الفصحى، ثم يتلوها بالحجج التي تؤيد هذا الرأي قبل أن ينتقل إلى الرد على هذه الحجج واحدة واحدة.
- يستخدم الكاتب مجموعة من الأدلة في رده تشمل المقارنة بين العربية ولغات أخرى، داعما رأيه هذا برأي خبير لغوي غير عربي، من المفروض أنه لا يُحابي العربية كما قد يحابيها أهلها، مما يزيد في مصداقية رأيه عند القاريء.
- ويضيف الكاتب إلى هذين الدليلين دليلا ثالثا من نوع العرف الاجتماعي، ألا وهو أن القضايا الجسيمة، كالفصحى مثلا، بحاجة إلى بذل الجهد لا إلى منطق الكسالى. الغرض واضح من هذا الدليل، ألا وهو حث العرب على بذل ما لديهم من طاقة وجهد في تعلم لغتهم، مؤيدا هذا الرأي بمقارنة أخرى ما بين الفصحى والرياضيات. ومن الحجج التي يسردها الكاتب أن الانتقال إلى العاميات سيكون عامل قطيعة مع الدين والتراث وعامل تفكيك بين الشعوب الناطقة باللغة العربية، الأمر الذي يُفترض أن يرفضه أهل اللغة العربية الذين يعتزون بدينهم (الإسلامي) وتراثهم ووحدتهم الثقافية.
- ولهذا السبب يختتم الكاتب النص بتعبير جَزِل يقابل فيه بين الفرقة والوحدة في اللسان والمجتمع: «العامية مفرَّقة ومفرِّقة، في حين أن الفصحى موحَّدة وموحِّدة». أما من الناحية اللغوية، فنلاحظ استعمال أسلوب التوكيد والفعل المضارع الذي يميل إليه الحجاج وأسلوب التعداد لإظهار الفكرة وتسليط الضوء عليها.

مثال

«مطعم الخليج العربي للأكلات الشعبية»

ثار في حي الياسمين أخيرا جدل حاد، حيث انقسم أهالي الحي إلى فريقين، حول اقتراح بناء مطعم للوجبات السريعة في حيهم، برغم تخصص هذا المطعم بالأكلات الخليجية بأنواعها الكثيرة.
تعتقد الغالبية العظمى من أهالي الحي أن إنشاء هذا المطعم سيعود، وبلا أدنى شك، بمنافع كثيرة على حيهم، بينما يرى فريق آخر أن هذا المطعم سيضر بمصالح حيهم. فما الحل؟
في البداية، لا شك أن «مطعم الخليج للأكلات الشعبية» سيقدم خدمة لأهالي الحي طالت حاجتهم إليها، نظرا لانتشار المطاعم الأمريكية التي غزت أسواق المدينة وأحياءها واستقطبت الأهالي إليها. فإذا كان لا بد من إنشاء مطعم جديد للوجبات السريعة في حي الياسمين، فمِن باب أولى أن يكون هذا المطعم وليد بيئته المحلية.
ثانيا، سيقوم المطعم عند افتتاحه بالتعريف بحي الياسمين، لتميزه عن غيره من المطاعم الأخرى. فمن المؤكد أن هذا المطعم سيصبح عنوانا لهذا الحي. فإن سألك سائل «أين حي الياسمينْ؟» ، أجبته: «عند «مطعم الخليج العربي للأكلات الشعبية»» الذي سيصبح أشهر من نار على علم.
وبالمقابل، يقول معارضو فكرة إنشاء المطعم أنه سيفجر الهدوء الذي يعم حيهم البعيد عن ضوضاء المدينة. والسبب في ذلك أنه سيستقطب ما هبَّ ودبَّ من الناس، الذين سيأتون إليه بسياراتهم الكبيرة والصغيرة، وإن هذه السيارات ستشكل خطرا على سكان الحي الذين سيدفعون الثمن غاليا.
كما أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار التلوث البيئي الذي سيجنيه المطعم على حي الياسمين، والمتمثل بإلقاء القمامة في الشوارع، وإنارة المطعم وموسيقاه الصاخبة، بما في ذلك يافطات الدعاية المعتادة التي ستنتشر في الشارع، والتي من المؤكد أنها ستشوِّه منظر حي الياسمين بطريقة تفقده رونقه المميز، وإلى الأبد.
ما الحل؟ سؤال يطرحه أهل الحي في أحاديثهم وكأن «مطعم الخليج العربي للأكلات الشعبية» هاجسهم الأول والأخير.
لا شك أن مخاوف المعارضين جدٌّ واقعية إذا ما قارناها بما حصل في أحياء أخرى عندما تم افتتاح مطاعم للوجبات السريعة. وبالمقابل، لا شك على الإطلاق أن رغبات الفريق المؤيد للمطعم تنم عن حاجة ماسة وحقيقية. فمعظم سكان حي الياسمين من العائلات التي يعمل الزوجان فيها، كما أنهم أيضا من الذين يفضلون الأكلات الشعبية الخليجية على غيرها، كما أظهرت دراسة ميدانية أجرتها مؤسسة بحثية معروفة بدقة عملها. فقد بينت هذه الدراسة أن نسبة 75% من السكان يؤيدون إنشاء المطعم والنسبة الباقية تعارضه.
ولهذه الأسباب مجتمعة نؤيد فكرة إنشاء المطعم، لكن حسب الشرطين التاليين، حماية لمصالح المعارضين.
أولا: أن تكون ساعات العمل ما بين الساعة التاسعة صباحا والحادية عشرة ليلا، باستثناء أيام العطل الرسمية حيث تمتد ساعات العمل إلى منتصف الليل.
وثانيا: يُفرض على المطعم تجنب الضوء الساطع، والموسيقى الصاخبة ليتمكن جيران المطعم من ممارسة حياتهم الطبيعية كالمعتاد.

(ياسر سليمان)

تنطبق على هذا النص سمات النصوص الحجاجية التي ذكرناها أعلاه من تحديد الموضوع الذي يتمحور الحجاج حوله، إلى ذكر الآراء المتعارضة وتقديم الأدلة المؤيدة لكل منها. على الرغم من ذلك، لقد أوردنا هذا النص لنمثل كيفية الموازنة بين الآراء المتعارضة وإصدار الحكم حيث أن هذه المهارة تعد من مهارات التفكير العليا. أما السبب الثاني لإيراد هذا النص، فيتعلق بلفت نظر القارىء إلى أن الحجاج والإقناع يعتمدان على استخدام أساليب تهدف إلى استمالة القارىء والتأثير فيه، منها استخدام بعض الكلمات والعبارات المشبعة بالإيحاءات (غزت، استقطبت، وليد بيئته المحلية، سيفجر الهدوء، ما هب ودب من الناس، سيدفعون الثمن غاليا، هاجسهم الأول والأخير)، واستخدام بعض الكليشيهات لكسب تأييد المتلقي لرأي دون آخر (بلا أدنى شك، فمن المؤكد، فمن باب أولى، لا شك على الإطلاق)، واستخدام روابط تدل على السببية لوشم الآراء التي تضم بعضها ببعض بوشم المنطق (نظرا، فمن باب أولى أن، والسبب في ذلك، ولهذه الاسباب مجتمعة). أما من الناحية اللغوية فنلاحظ استعمال أسلوب التوكيد والفعل المضارع الذي يميل إليه الحجاج وأسلوب التعداد لإظهار الفكرة وتسليط الضوء عليها واستخدام مجموعة كبيرة من الروابط لضبط لحمة النص منطقيا.



التوصيات

إن الإطار العام للمنهاج الذي تقدمه اللجنة يهدف إلى ما يلي:

أولا: اقتراح محرك لتنظيم بعض جوانب المنهاج، عن طريق منظومة المعايير، يقوم على انتقاء أغراض أدائية محددة واستخدام هذه الأغراض في توجيه المنهاج نحو المعنى الوظيفي بهدف تفعيل شعار اللجنة «العربية لغة حياة ».
ثانيا: تيسير النحو التعليمي وربطه ما أمكن بهذه الأغراض الأدائية للتأكيد على التصاق النحو بالمعنى. في هذا المجال تدرك اللجنة أنه ليس بالمستطاع، في كل الأحوال، ربط أبواب النحو بالأغراض الأدائية ربطا واضحا، لكن المهم هنا استمرار التركيز على المعنى أينما جاء موقع أباب النحو.
ثالثا: ربط الأغراض اللغوية بمهارات التفكير لتنمية قدرة الطلاب على التفكير الناقد.
رابعا: توصي اللجنة بتقديم القراءة الصامتة على القراءة الجاهرة كنشاط طلابي تماشيا مع التوجه إلى ربط النحو بالمعنى، فواقع الحال في المناهج الصفية العربية أن القراءة الجاهرة كنشاط طلابي عادة ما تكون ميدانا للاهتمام بالإعراب ، والتربص بالخطأ وتصحيحه فورا، مما يؤثر تأثيرا سلبيا على المتعلم.
خامسا: الاهتمام بأنواع النصوص على اختلاف أصنافها (أدبية وغير أدبية، نثرية وشعرية، مشفوعة بالخرائط والصور والرسوم البيانية أم لا إن كانت نثرية غير أدبية) مع مراعاة خصائص المتلقي العمرية والذهنية.
سادسا: الالتزام بمبدأ االتدرج من الأسهل الى الأصعب، والمألوف إلى غير المألوف في اختيار النصوص، وخاصة الأدبية منها، ولو استدعى ذلك عدم الإلتزام بالتسلسل الزمني للنصوص من القديم إلى المعاصر خاصة في المراحل ما قبل الثانوية.
سابعا: لا بد عند تحديث تعليم العربية من منظومة متكاملة تشمل التقييم. إذا كان اهتمامنا الأول بمعاني أبواب النحو في المنهاج، فلا بد أن ينعكس ذلك على التقييم.
ثامنا: يبقى المنهاج مُنتَجا أوليا لا فاعلية له حتى يُفعَّل من قبل المعلم والطلاب في الفصل وخارجه، فهم الذين يعيدون صياغته لينتجوا منهاجا خاصا بهم نسميه «المنهاج الصفي». إن نجاعة هذا المنهاج الصفي هو الفيصل في نجاح التعليم والتعلم.

كما أن لكفاءة المعلم وفاعليته الدور الأول في تيسير التعلم ونجاح التعليم والتعلم.
تاسعا: إذا كان المعلم مفتاحا أساسيا لإنجاح التعليم والتعلم، فإن الأمر يتطلب الإهتمام المستمر برفع كفاءَته عن طريق تدريب يركز على ربط إطار المنهج الذي توصي به اللجنة، بمهارات التفكير العليا، ضمن منظومة تنادي بالنحو الوظيفي، نحو المعنى، حتى تكون اللغة العربية لغة حياة.
عاشرا: إعطاء المعلم الفرصة للتجريب بما في ذلك استخدام نصوص من خارج الكتاب تتماشى مع اهتمامات الطلاب، على شرط أن تتواءم هذه النصوص مع المعايير والمهارات الفكرية التي تهدف إلى تنميتها، فأهل مكة أدرى بشعابها.

كما توصي اللجنة بما يلي:
أولا: عدم زج الفصيحة والعاميات في علاقة عدائية فيما بينها. إن الهدف من تحديث تعليم العربية هو رفع الكفاءة عند الطلاب في الفصيحة. في هذا السياق، قد تساعد الإستفادة الموجهة من العامية في المراحل العمرية الأولى على تجسير المسافة بينها وبين الفصيحة، لخدمة هذه الأخيرة، بما يمكن أن نسميه «الفِطام اللغوي» المتدرج، خاصة في الفصل الدراسي وربما في حدود المدرسة الأوسع.
ثانيا: يجب أن لا يقلل تعلم العربية الفصيحة من أهمية تعلم اللغات الأجنبية واستخدامها استخداما سليما، لكن اللجنة ترى أن تعلم هذه اللغات يجب أن لا يكون على حساب اللغة الوطنية أبدا.
ثالثا: تؤكد اللجنة أن تعلم اللغات المختلفة يعضد بعضه بعضا، وأن تعلم اللغة الوطنية مفتاح أساس في تنمية الذائقة اللغوية عند الطالب ومهاراته المختلفة التي تمكنه من سبر مهارات لغات أخرى على مستوى متقدم. فمهارة القراءة مهما اختلفت بين اللغات هي نفس المهارة، ومهارة الكتابة هي نفسها أيضا وهلم جرا.
رابعا: يجب توجيه المؤسسة التعليمية وغيرها من المؤسسات إلى أهمية الاحتفاء بالسليم من اللغة أكثر من التوقف عند الخطأ في استعمال الفصيحة، لنساعد الطالب على كسر حاجز الخوف الذي يعانيه عند استعمالها. إن اللجنة لا ترمي من هذا إلى منح الخطأ رخصة لغوية، بل إلى الأخذ بمنهج التدرج للإكثار من السليم والإقلال من الخطأ في بيئة تعليمية داعمة لا بيئة تتربص بالخطأ وتعاقب عليه.

خامسا: التكنولوجيا مهمة في تحديث تعليم اللغة العربية، لكنها لا ترقى حسب الخريطة الذهنية التي ولدتها اللجنة ميدانيا، إلى مستوى تفعيل دور الإدارة المدرسية، والتدريب النوعي المستدام للمعلم، ودور أولياء الأمور في تحقيق هذا الهدف. فليس المهم هنا توافر الأجهزة بل توافر البرامج التعليمية التي تدعم مسار التحديث المستدام. إن هذه البرامج قليلة جدا حتى في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لأبنائها رغم الاستثمار الهائل في هذا المجال.

سادسا: تنصح اللجنة بالحذر عند مقارنة تعليم اللغة العربية لأبنائها بتعليم اللغات الأجنبية لهم، مثل الإنجليزية، خاصة عند المطالبة بتحديث تعليم اللغة العربية. إن هذه المقارنات كثيرا ما تفتقد إلى سياق محكم، فحتى تكون المقارنة محكمة فلا بد من مقارنة المِثل بالمِثل: العربية لأبنائها مع الإنجليزية لأبنائها، والعربية للناطقين بغيرها مع الإنجليزية للناطقين بغيرها. ولا بدّ من إيلاء هذه القضية حقها من الاهتمام حتى لا نجعل من العربية، إذا ما قارنّاها بالإنجليزية كلغة أجنبية، لغة أجنبية في عقر دارها. فما ينطبق على تعليم اللغة الإنجليزية، مثلا، كلغة أجنبية في البلاد العربية قد لا يفيد في تعليم العربية في كل أشكاله.

سابعا: بالرغم من الشكوى المتكررة من صعوبة اللغة العربية وافتتنان الطلاب باللغات الأجنبية، إلا أن الدراسة الميدانية التي أشرفت عليها اللجنة تشير إلى أن قدرة الطلاب على قراءة الكتب العربية أقوى من قدرتهم على قراءة الكتب الأجنبية، فما يتطلب من الطالب أسبوعا بالإنجليزية عند القراءة يتطلب ثلاثة أيام بالعربية. هذا مؤشر ذاتي تقديري بحاجة إلى مزيد من الدراسة الميدانية، والتفسير لقياس صحته، لكنه يبعث على الأمل إذا ما أردنا التحديث، لأنه ضمن حدود المتوقع بدهيا: اللغة الأم أو اللغة الوطنية كامنة ومتجذرة بمعانيها وإيحاءاتها وسياقاتها الإجتماعية، لكنها بحاجة إلى الاستنهاض والتفعيل.

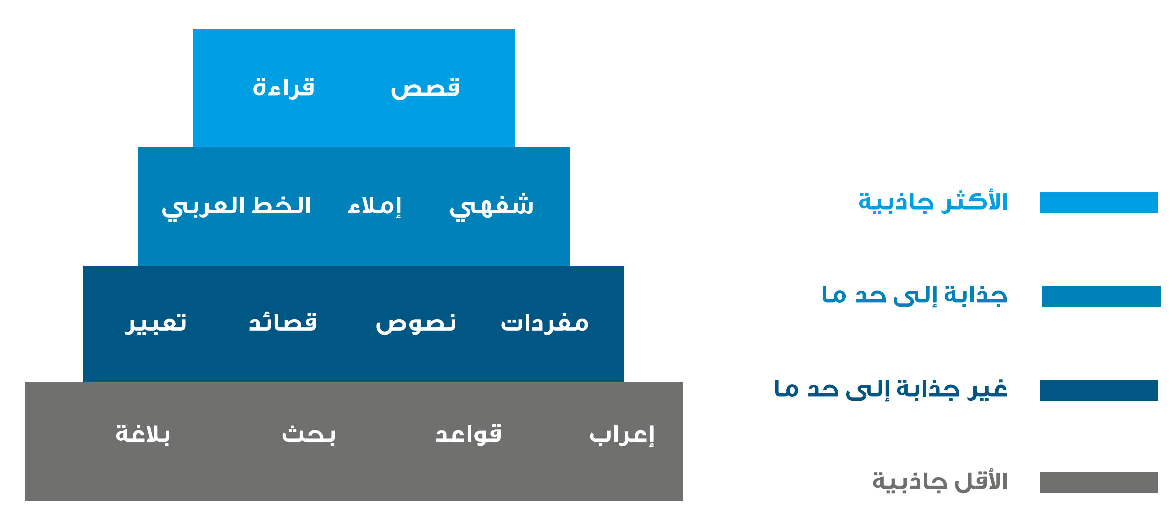
ثامنا: التمويل أمر مهم في مناحي الحياة كافة، وفي التعليم خاصة إذا ما أردنا أن نخطو به خطى نوعية إلى الأمام. ومع ذلك فلا بد من الإنتباه والحذر في هذا المجال: لا يحصل التطوير والتحديث بالمال فقط، فالمشاكل لا تحل بإلقاء المال عليها. هذا أمر يعرفه الآباء والأمهات عند تربية أبنائهم، ولذلك من الحريِّ الاسترشاد به عند تحديث تعليم اللغة العربية.

تاسعا: إن تعاضد أطراف المثلث التربوي الذي يتكون من الإدارة المدرسية الفاعلة، والمعلمين المدربين تدريبا جيدا، والأهالي المشاركين مشاركة فاعلة في تربية أبنائهم وتعليمهم، أمر هام في بناء أساس متين لتحديث تعليم اللغة العربية وتعلمها. فالمنهج هام، والتكنولوجيا مهمة، والتمويل أمر ضروري لكنها لن تأتي بالثمار المرجوة منها، منفردة أو مجتمعة، إن لم تأت في إطار هذا المثلث التربوي الذي يكاد يكون مثلثا متساوي الأضلاع.

عاشرا: تشجيع ثقافة القراءة وفتحها على كل الأنواع الأدبية (شعر بأنواعه وأغراضه المختلفة، قصة قصيرة، رواية، مسرحية) وغير الأدبية (مقالة، إعلان، دعاية، جداول وغيرها). إن القراءة على غاية من الأهمية فهي مفتاح الكتابة وأساس نمذجتها.

المواضيع الأقل والأكثر جاذبية في المنهاج

وجهة نظر الطلاب



راجع الملحق

النحو

نظرة تأصيلية

كثيرة هي الدراسات التي تشير إلى صعوبة النحو التعليمي في البلاد العربية منذ ما قبل أواسط القرن الماضي إلى يومنا هذا. وقد أدركت مجامع اللغة العربية أهمية هذه القضية وخصصت لها بحوثا لم تصل إلى حيز التنفيذ لأسباب كثيرة، لعل من أهمها الاعتقاد المترسخ لدى بعض العناصر القائمة على العملية التربوية بأن تيسير النحو التعليمي وتبسيطه يمس صلب اللغة. هذا الاعتقاد بحاجة إلى تفكيك في سياق تاريخي يبين لنا أن المطالبة بتيسير النحو قديمة وأصيلة في التراث الفكري العربي، وأن هذا التيسير لا يطال صلب النحو كنظام لغوي أبدا. فالنحو كنظام لغوي ليس هو نفسه النحو كتقعيد وتنظير. فالأول من صلب اللغة وفي داخلها، في حين أن الثاني استنباط واجتهاد من وضع النحاة.

إن المطالبة بتيسير النحو التعليمي ليست بدعة، بل قضية لها مرجعيتها الأصيلة في الفكر النحوي العربي.

لقد أدرك ذلك قديما بعض نحاة العربية كابن السراج وابن مضاء القرطبي عندما طالبا بإلغاء بعض أنواع العلل وغيرها من قضايا النحو التي كثر فيها التعليل والتأويل. فقد طالب ابن مضاء القرطبي (ت 592 هـ) بإلغاء العوامل والمعمولات المضمرة والمحذوفة، والعلل الثواني والثوالث، والقياس والتمارين غير العملية التي تذهب بالنحو نهج التجريد والتعقيد، فيستغلق النحو على عقول الطلاب وغيرهم من غير أهل الإختصاص.

وأدرك ذلك قبله الجاحظ (ت 255 هـ)، عندما حثّ مدرس اللغة على الابتعاد عن الإيغال في النحو (شوقي ضيف: تيسرات نحوية): «أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في في كتاب إن كتبه، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردّ عليه، من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع.» لذا فالنحو التعليمي، من وجهة نظر الجاحظ، محدود الهدف، فإذا ما زاد عن حده انقلب، كما يقول المثل السائر، إلى ضده. فهذه قضية قديمة-حديثة في آن واحد.

لم يكن الجاحظ يعادي النحو بل كان يعترض على زج العويص منه في مضمار النحو التعليمي، فها هو يقول مستطردا (نفس المرجع): «وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو ومجاوزة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبير لمصالح العباد والبلاد ... ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه، وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يُضطر إليه شيء». وتأسيسا على ماسبق، يمكن الاستنتاج بأن الإيغال في النحو في نظر الجاحظ لمن يريد الاختصاص فيه، لا لمن يريد للنحو أن يكون وسيلة لفهم اللغة وضبطها لقضاء مصالح العباد والبلاد، التي هي ضالة الغالبية العظمى من الناس في الماضي كما هي في الحاضر.

كما أدرك الجاحظ بنظره الثاقب لقضايا المجتمع الذي عاش فيه أن النحو في أيدي بعض النحاة أصبح سلعة تعليمية يحافظون عليها غامضة وعسيرة بهدف طلب الرزق. إن صحت هذه المقولة، فالأمر يستدعي عند هؤلاء النحاة أن لا يخلو النحو من العويص فيه لتبقى الحاجة إلى مدرسي النحو قائمة. إن تفسير الجاحظ هنا، وإن كان فيه شيء من التعميم، يتفق مع آخر تفسيرات علم الاجتماع التي تنظر إلى المنتج الثقافي، في بعض جوانبه، نظرة اقتصادية تخضع لعوامل الكسب.

لقد اشتهر عن الأخفش الأوسط (ت 215 هـ)، أحد تلامذة سيبويه، أنه نشر الغموض والتعقيد في مؤلفاته النحوية، فسأله الجاحظ مستفسرا (نفس المرجع): «أنت أعلم الناس بالنحو فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم؟» فأجابه الأخفش الأوسط (نفس المرجع): «أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني إليه قلّت حاجتهم إليّ فيها، وإنما كانت غايتي المنالة، فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس فهم ما لم يفهموا، وإنما قد كسبت إلى هذا التدبير إن كنت إلى التكسب ذهبت.»

إن صدقت هذه الرواية أدركنا أن عوامل صعوبة النحو التعليمي متشعبة متعددة، فإن القول بالتطاول على هذا النحو إن نحن يسرناه ادعاء لا تؤازره الحقيقة، وإلا لما طالب مثل الجاحظ وغيره، وهم أقرب منا إلى عصر الفصاحة، بتسهيله وتقريبه من نفوس الطلاب. وخلاصة القول إن مشكلة النحو التعليمي قديمة ولا بد من حل لها ينبع في أصوله من داخل البيت النحوي العربي دون أن يجافي هذا الحل آخر المستجدات التعليمية مهما كان مصدرها.

أثبتت الدراسة الميدانية التي قامت بها لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، أن النحو أكثر مواد اللغة العربية التي يشكو منها الطلاب؛ فقد بلغت النسبة في دولة الإمارات العربية المتحدة 67%، وفي الأردن 59%، وفي مصر 54%، وفي تونس 53%، بما معدله 58% لهذه الدول مجتمعة. هذه النسب مرتفعة (إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن النحو في رأي الطلاب والمعلمين أكثر مواد اللغة العربية تدريسا في المدارس) الأمر الذي تشاركهم فيه، إلى حد أقل قليلاً. فقد بلغ معدل هذه النسبة عند المعلمين 46%، توزعت على الدول الأربع أعلاه كما يلي: الإمارات العربية المتحدة 70%، الأردن 37%، مصر 62%، وتونس 24%.

نسبة الطلاب الذين يشكون من مادة النحو

67%
في الإمارات العربية المتحدة

59%
في الأردن

54%
في مصر

نسبة المعلمين الذين يشكون من مادة النحو

70%
في الإمارات العربية المتحدة

37%
في الأردن

62%
في مصر

راجع الملحق

وفي دراسة ميدانية أجريت في الكويت في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي عن أسباب عدم الرغبة عند الطلاب في الالتحاق بقسم اللغة العربية وآدابها في جامعة الكويت جاءت النتائج تؤكد ما أشرنا إليه أعلاه. فإذا ما استثنينا عدم وجود الميل لدراسة اللغة العربية في الجامعة لأسباب لا علاقة لها بهذه اللغة، كما يبدو، نرى النتائج تتوزع على الشكل التالي (حجم المجتمع الإحصائي للدراسة أكثر من 24000 فردا):

الترتيب	العامل / السبب	النسبة المئوية
1	عدم وجود الميل للغة العربية	32.3
2	صعوبة قواعد النحو	20.1
3	صعوبة مادة اللغة العربية	14.4
4	حاجة المادة إلى الكثير من الحفظ	9.1
5	مجال العمل محدود أمام الخريجين	9.1
6	طول منهج اللغة العربية	6.3
7	صعوبة مناهج اللغة العربية	4.0
8	عدم مناسبة طرق تدريسها	3.0
9	ضعف مستوى مدرسي اللغة العربية	1.1
10	المردود المادي للمتخصصين فيها ضئيل	0.6
	المجموع	100%

المصدر: عزوف طلبة جامعة الكويت عن التخصص في اللغة العربية (ص 141)، إعداد سهام الفريح، مصطفى النحاس، نزار الطائي وأحمد البستان. الطبعة الاولى 1993.

تتفق هاتان الدراستان الميدانيتان مع الكثير من الدراسات التي تناولت حال اللغة العربية في المجتمعات العربية بأن المفتاح الأساس لتحديث تعليم اللغة العربية وتعلمها يكمن في تحديث النحو التعليمي منهجا وطرائق تدريس، وتقييما مدرسيا يتوافق مع هذا التحديث.

تحديث تعليم النحو

التواصل، نطقا وكتابة، وظيفة اللغة الأساس التي لا غنى عنها في الحياة الإنسانية. من هنا جاء شعار «العربية لغة حياة» الذي ترفعه هذه المبادرة.

في هذا الإطار يؤدي النحو التعليمي دورا هاما يتلخص في المفهوم العام بضبط صحة المنتج اللغوي. فالنحو وسيلة لا غاية عند معظم الناس، وبخاصة طلبة المدارس الذين ليسوا بحاجة تواصلية إليه تدعوهم إلى الخوض في أعماقه.

ومع أهمية ضبط صحة المنتج اللغوي، إلاّ أن الاهتمام بالنحو لغرض التواصل لا بد أن يكون المعنى ضالته في المقام الأول؛ لذا ينبغي أن يكون الاهتمام بشكل أواخر الكَلِم، الذي يركز عليه النحو التعليمي تركيزا يكاد يكون حصريا في مناهجنا ومدارسنا، تحت عنوان ضبط صحة المنتج اللغوي حديثا وقراءة وكتابة، وسيلة لخدمة المعنى الذي هو لب التواصل وغايته.

النحو وسيلة والمعنى غاية: قاعدة لا بد أن نركز عليها ونرددها كلما دعت الحاجة حتى لا يطغى الاهتمام بالشكل على الاهتمام في المعنى، فيصير النحو التعليمي «نحو شكل أواخر الكلم» بدل أن يكون «نحو المعنى».

النحو وسيلة والمعنى غاية: قاعدة لا بد أن نركز عليها ونرددها كلما دعت الحاجة حتى لا يطغى الاهتمام بالشكل على الاهتمام في المعنى، فيصير النحو التعليمي «نحو شكل أواخر الكلم» بدل أن يكون «نحو المعنى»

إن القبول بهذا المفهوم للنحو، الذي يقارب المعنى قبل الشكل، يتطلب منا تيسير بعض أبواب النحو وتبسيط تعليمه. فقد يشمل التيسير تخفيف بعض أبواب النحو، مثل الإعراب التقديري والمحلي، أو إسقاطها خاصة في المراحل المدرسية الأولى. أما التبسيط فهو قضية تتعلق بطرائق تعليم النحو التي لا بد أن تراعي مستويات الطلاب العُمرية.

من هنا ننصح في التدريس البدء بالمعاني المعجمية لمفاهيم النحو مثل «الفاعل» و«المفعول به» و«الحال» و«اسم الإشارة» قبل تقديم معانيها الاصطلاحية التي قد تستعصي على الفهم عند صغار السن، وحتى الكبار منهم أحيانا؛ فيصبح النحو غاية عسيرة لا وسيلة سهلة.

ومـن أنواع التبسـيط أن لا يقدِّم المنهاج أو المعلـم بعض أبواب النحو بمجملها في وحـدة واحـدة، بل يُعمل على تجزئتها على عدة وحدات ليسـهل تعلمها وتعليمها. فعـلى عكـس المتداول في أغلب الأحيان، يمكـن تقديم كان وأخواتها أو إن وأخواتها أو مختلـف أنـواع الحال أو التمييز في عدة وحدات ودروس، مشـفوعة بالنصوص الحية، بـدلا مـن الجمل المتوارثة المبتورة عن سـياقها، لبث الحياة رويدا رويدا في عروق النحـو من أجل تحبيب الطلاب به.

إن تسليط الضوء على النحو وسيلة لا غاية يتطلب منا توسيع بعض أبوابه التي تراعي تطور اللغة وتخدم وظيفتها التواصلية، مثل باب «أدوات الربط» التي تساعد على خلق لُحمة النص؛ ليكون نصا متماسكا تربط أوصاله علاقات تتابع واستنتاج ومعارضة وغيرها؛ فاللغة العربية المعاصرة غنية بأدوات ربط استحدثت في عصرنا هذا ولم تتأتَّ لمن سبقونا، مثل: لذا، لذلك، وبالرغم من أنّ، ومع ذلك، وبناء على ذلك، وبالإضافة إلى ذلك، وانطلاقا من، وتأسيسا على، إلخ.

وإذا جئنا إلى المعاجم فإن لها دورا كبيرا في ضخ الدم في عروق النحو. فبالإضافة الى متعة الاستكشاف التي ينالها مستخدمو اللغة من تعرف معاني المفردات وتوجيه اهتمامهم نحو المعنى الذي يشكل وظيفة اللغة التواصلية، تساهم المعاجم في تعلم الصرف تعلما وظيفيا، بدلا من تعلمه بصورة مجردة تنحو نحو التعقيد لا نحو التيسير. وفي هذا المجال، يمكننا القول بأن الحاجة ماسة إلى إعداد معاجم جديدة ترصد تطور اللغة العربية المعاصرة وتكون مشفوعة بسياقات لغوية عن طريق شواهد حية تمثلها للدارس لتكون، فوق هذا، نماذج يحاكيها في إنتاجه اللغوي ويتجاوزها فيما بعد عندما يشتد عوده.

ومن وجوه التيسير أيضا القبول بمبدأ الشيوع في النحو، فالنحو يتطور كما يتطور المعجم بتطور اللغة العربية بشكلها المعاصر، وما التوسع في باب الروابط في اللغة العربية المعاصرة إلا مثال على هذا التطور. لقد حاول المعجميون العرب متابعة هذا التطور واستلهامه في تطوير قواعد النحو العربي تأسيسا مرجعيا، الهدف منه التيسير والاستغناء عن العويص في النحو الذي أرهق فهم دقائقه وغريبه أهل اللغة الأوائل وهم أقرب منا إلى عصر الفصاحة وعصور التأليف في هذا العلم.

وإذا كان الهدف أن تكون العربية لغة حياة ، فلا بد من تأطير المنهج المدرسي ليعكس وظائف اللغة الرئيسة من وصف وسرد وإرشاد وإجراء ونقل معلومة وإقناع وحجاج وغيرها كما سنبين عند الحديث عن هيكلية المنهج التي سنقترحها من أجل تحديث تعليم العربية وتعلمها. ونرى ضمن هذا الإطار ضرورة ربط النحو بهذه الوظائف ربطا عضويا ما أمكن؛ للتأكيد على مقولة «النحو وسيلة» في خدمة المعنى للتواصل الهادف بين الناس، «لا غاية» في حد ذاته. فعلى سبيل المثال، يرتبط استخدام الفعل الماضي ارتباطا عضويا بالوظيفة السردية للنحو، أما الوصف فقد يغلب عليه استخدام الفعل المضارع والصفات.

مثال وتطبيق

وللتمثيل على هذا مثل هذا التأطير للنحو نضرب مثالا قصيدة الشاعر محمود درويش المشهورة «بطاقة هوية»:

سجّل
أنا عربي
ورقم بطاقتي خمسون ألف
وأطفالي ثمانية
وتاسعهم ... سيأتي بعد صيف
فهل تغضب؟

إذا أخذنا بنحو الشكل مبدأ لتعليم النحو فعادة ما نقارب هذا النحو كما يلي:

سجل: فعل أمر مبني على السكون
أنا عربي: جملة اسمية تتكون من مبتدأ وخبر
خمسون ألف: عدد مركب
صيف: اسم نكرة
فهل تغضب؟: جملة استفهامية

أما إذا أخذنا بنحو المعنى غاية لنا، الذي نسميه هنا بالنحو الوظيفي بهدف التواصل، فإن عناصر القصيدة التي ذكرت أعلاه تبدو كالآتي:

سجل: فعل أمر يربط الآمر بالمأمور بعلاقة قوة يكون الآمر فيها أقوى من المأمور. في الوضع العادي، الآمر ضابط والمأمور محمود درويش الذي يمثل شعبه الفلسطيني، لكن في هذه القصيدة قلب محمود درويش العلاقة المتعارف عليها في الواقع ضمن منظومة فعل الأمر، فجعل المأمور آمرا والآمر مأمورا. فعل الأمر هنا استخدمه محمود درويش كجزء من ترسانته اللغوية في مجال الخطاب.
أنا عربي: الجملة الإسمية هنا، من حيث نحو المعنى، استعملت للدلالة على الثبات،

فقد قصد بها الشاعر أن يقول إن عروبته صفة أصيلة متجذرة فيه لا صفة عرضية قابلة للتحول أو الزوال.
خمسون ألف: المعنى من هذا العدد المركب هنا الكثرة والتكاثر وليس الرقم المذكور بحد ذاته، كما هو الحال عندما نقول «اتصلت بك هاتفيا خمسين ألف مرة، لكنك لم تجب.»
صيف: نكرة غير مقصودة الهدف من استعمالها في هذا السياق الإشارة إلى أن عدد الفلسطينيين في تزايد مستمر كما تشير علامات الحذف في البيت التالي.
فهل تغضب؟: ضمن سياق النحو الوظيفي للقصيدة كما قدمناه أعلاه، ليس الاستفهام هنا أهم معاني الجملة الاستفهامية، بل الأهم من ذلك معنى التحدي والتهكم، في قصيدة يقاوم فيها النحو بقلب الأمور رأسا على عقب لتجعل من الضعف المادي قوة معنوية عند الفلسطيني الذي يجعل من عروبته عنوانا دائما.

نقول مرة أخرى أن تيسير النحو التعليمي وتبسيطه ركيزة أساسية من ركائز تحديث تعليم اللغة العربية وتعلمها، وأن هذا التحديث لا بد أن يأخذ منحى النحو الوظيفي، الذي يتجه صوب المعنى أولا ليكون ضبط الشكل نتيجة نابعة من هذا التصويب.

بعض المراجع:

شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده. القاهرة: دار المعارف.
شوقي ضيف: تيسيرات لغوية. القاهرة: دار المعارف.
عفيف دمشقية (1981): تجديد النحو العربي. بيروت: معهد الإنماء العربي.

المعلّم

المعلّم

إضاءات على الوضع الراهن

العربية تقريباً تفتقر إلى معلّمين معَدّين ومدرّبين تدريباً جيّداً. هناك نسباً هائلة من المعلّمين في الوطن العربي ومن المراحل الدراسية كلّها يفتقرون إلى المهارات والمعارف المطلوبة للتدريس في مجتمعات متغيّرة وتواجه تحديات جمة (د. محمد فاخوري، سجل درجات التعليم في الوطن العربي، فبراير 2012).
والسؤال هنا هو كيف من الممكن للمعلّم المعَدّ إعدادا غير مناسب للمرحلة التي تمر بها البلاد العربية وغير المدرّب تدريبا جيداً أن يدرّس مادة غنية كمادة اللغة العربية والتي تعتبر في العدد الأعظم من المدارس اللغة التي بها تدرّس باقي المواد؟ كيف من الممكن للمعلّم المفتقر إلى المعارف اللازمة في اللغة العربية، وطرائق تدريسها أن ينمّي في الطلاب مهارات الفكر الناقد، أو مهارات التفكير العليا، أو مهارات النقد الأدبي، والعلمي، ومهارات البحث والتوثيق، والعمل التعاوني، والتفكّر والتفكير المرئي، وغيرها من المهارات المهمة لأي معلم فعّال؟

فالمعلّمون غير المتمكنين من مادتهم وطرائق تدريسها يبقون غير قادرين على فتح باب النقاش والمناظرة، والتأويل، وتقبّل التعدّد في وجهات النظر، وتعدّد الإجابات الصحيحة في غرفة الصف. هذا المعلم يسهم في إيجاد بيئة غير آمنة للطلاب، فيترددون في المشاركة والتفاعل المطلوب في مادة مهمة كمادة اللغة العربية. وقد يصل الأمر في بعض الأحيان أن يعطي معلّم اللغة العربية غير المتمكّن لطلابه معلومات خاطئة وقديمة قد أكل الدهر عليها وشرب.

وعلى صعيد آخر تفيد الكثير من الأدبيات في عالم التربية والتعليم أنّ تحصيل الطلاب يعكس نوعية التعليم الحاصل في غرفة الصف، كما يعكس مدى فعالية المعلّم، وتمكّنه من تحضير طلابه تحضيرا وافياً يتمكّنون من خلاله برهنة ذلك عبر نتائجهم في الامتحانات المقنّنة. ونسوق مثالاً على ذلك امتحان (البيرلز) وهو امتحان دولي ومقنّن يقيس التمكّن القرائي في اللغة الأمّ عند طلاب الصفّ الرابع الابتدائي من خلال قراءة عدّة نصوص من أجناس أدبية مختلفة (نصوص علمية معلوماتية ونصوص أدبية) وتحليل معانيها بواسطة أسئلة يجيب عنها الطالب كتابياً. وهو امتحان تشرف على

تفيد الكثير من الأدبيات في عالم التربية والتعليم أنّ تحصيل الطلاب يعكس نوعية التعليم الحاصل في غرفة الصف، كما يعكس مدى فعالية المعلّم، وتمكّنه من تحضير طلابه تحضيرا وافياً يتمكّنون من خلاله برهنة ذلك عبر نتائجهم في الامتحانات المقنّنة

وضعه وتقييمه الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي وهي هيئة مستقلّة مقرّها هولندا. وغالبا ما تكون الأسئلة تحليلية تطلب رأي الطالب في النصّ المقروء، وأحداثه، وشخصياته، والمعلومات المختلفة الواردة فيه. كما يُسأل الطالب أسئلة تحليلية تتطلّب أن يكون الطالب قد قرأ النصّ المطلوب، وفهم معانيه ومقاصده بشكل جيّد. يُعطى امتحان (البيرلز) كلّ أربع سنوات وكانت سنة 2001 السنة الأولى التي أعطي فيها. في سنة 2011، شاركت خمس وأربعون دولة في هذا الامتحان، وجاءت في المراتب الستّ الأولى كلّ من: هونغ كونغ وروسيا وفنلندا وسنغافورة وايرلندا الشمالية والولايات المتحدّة الأمريكية، وجاءت في المراتب الستّ الأخيرة: الإمارات العربية المتحدّة والمملكة العربية السعودية واندونيسيا وقطر وسلطنة عمان واحتلّت المغرب المرتبة الخامسة والأربعين.

على الرّغم من صدمة هذه النتائج بالنسبة للبلدان العربية المشاركة ، إلا أنها تشكّل الخطوة الأولى في مسألة تحديث تعليم اللغة العربية وتحديثه. وفي الوطن العربي وعلى الرّغم من سوء نتائج الدّول العربية المشتركة، إلّا أنّ ذلك لا يعني أنّ الجهود الصادقة لا تبذل في مجال تعليم اللغة العربية وإنما قد نستطيع الاستنتاج أنها تبذل في غير محلّها، وأنها لربّما تبقى غير مستندة إلى حقائق وأرقام علمية تسيّر وجهة تلك الجهود وتجعلها أكثر فاعلية. ولذلك يمكننا القول بأن أهمية نتائج امتحان (البيرلز) هذه تأتي لتكون الآن العنصر المحرّك، والعلمي وراء حركات تحديث التعليم في الوطن العربي، وتحديدا تحديث تعليم اللغة العربية، فيكون التحديث هنا مستندا إلى حاجاتٍ فعلية وإلى أرقام وإحصاءات لا خلاف عليها.

التوصيات

إنشاء هيئة وطنية مستقلّة تصدر اعتمادات المعلّمين

تشير الدراسات إلى أنّ تحصيل الطلاب يرتبط بشكل وثيق بمدى حسن إعداد معلّميهم، وبأنّ المعلمين المعَدّين جيّدا، والمجازين من قبل هيئات وطنية مستقلّة هم أفضل أداء في غرفة الصف من المعلّمين غير المجازين. وتأتي أهمية تشكيل هيئة وطنية مستقلّة لإجازة المعلّمين كضمان قوي لجودة برامج كليات التربية التي تعمل على إعداد المعلّمين.



كما تأتي أهمية هكذا هيئات لتؤكّد للمجتمع على وجه العموم بأنّ معلّمي الأجيال الطالعة مؤتمنون على جودة التعليم ومخرجاته، وبأنهم يمتلكون المعارف والمهارات والقيم اللازمة لمزاولة مهنة التعليم. وتكون الاعتمادية للمعلّمين عموماً ولمعلّمي اللغة العربية خصوصاً في العادة مشروطة ب:

1 الحصول على شهادة بكالوريوس في اللغة العربية أو اللسانيات أو التربية (مع التركيز على تعليم اللغة العربية) من جامعة معتمدة.

2 الحصول على دبلوم عال في التربية والتعليم (في حال كانت شهادة البكالوريوس ليست في التربية) من برنامج معتمد ويتضمّن 5 أسابيع على الأقل في التربية العملية.

3 النجاح في امتحان الكفاءة المقنّن الخاص بالمعلّمين والذي يكون مكوّناً من قسمين: قسم لغوي وقسم خاص بطرائق التدريس والتقويم.

4 الانخراط في تعلم مواد ودورات إضافية قد تفرضها الدولة (دورات عن حقوق الانسان، التربية الوطنية، المواطنة، الخ).

5 النجاح في الاختبارات النفسية المقنّنة والتي تشير إلى مدى استعداد الشخص المرشّح للعمل مع الأطفال والناشئة.

6 الانخراط في دورات تدريبية مستمرة ومعدة لتطوير قدرات المعلمين ومهاراتهم اللغوية والتربوية.

اختيار معلّمي المستقبل

إنّ تحسين نوعية معلّمي اللغة العربية هي واحدة من الاستراتيجيات الواعدة والتي لها تأثير مباشر على مخرجات التعلّم. وتشير الكثير من الدراسات الحديثة إلى مدى أهمية المعلّم في التأثير على التحصيل الطلابي. ولكن تطوير مهارات ونوعية مدرّسي اللغة العربية في الوطن العربي يحتاج إلى تحوّل جذري في الطريقة التي نجذب بها الطلاب إلى كليات التربية عموما وأقسام اللغة العربية خصوصا.

إن لعملية اختيار نوعية الطلاب الذين يلتحقون بكليات المعلمين أهمّ الأثر في تحديد مخرجات كليات إعداد المعلّمين. هذه العملية يجب أن تكون مدروسة بدقّة وتراعى فيها أعلى المقاييس العالمية لاختيار طلاب كليات إعداد المعلّمين، ذلك أنّ العادة درجت في الوطن العربي أن يكون الملتحقون بكليات المعلمين من أكثر الطلاب ضعفاً من الناحية الأكاديمية، وكثيراً ما رأينا أنّ الملتحقين بكليات المعلّمين هم الطلاب الذين لم يُقبلوا في الكليات الأخرى كالهندسة والطب والحقوق وتقنية المعلومات أو اللغات الأجنبية وإدارة الأعمال والإعلام. وبناء على ذلك فإنّ الوعي بأهمية اختيار طلاب كليات المعلّمين يشكّل الحجر الأساس في إصلاح التعليم وبخاصة تعليم اللغة العربية. وتكون عملية اختيار الطلاب على الشكل التالي بحيث يُختار:

يقول جبران خليل جبران: «تقوم الأوطان على كاهل ثلاثة: فلاح يغذيه وجندي يحميه ومعلّم يربّيه»

- الطالب الحاصل على معدّل تراكمي جيد في الثانوية العامة.

- الطالب الذي يجتاز امتحانات دخول مقنّنة في القدرات، واللغة العربية واللغة الانجليزية.

- الطالب الذي يجتاز المقابلة الشخصية أمام لجنة من أساتذة الكلية تختبر اتّجاهاته إزاء مهنة التعليم ومهارات التواصل لديه.

إعداد المعلّمين

إنّ للمعلّمين تأثيرا كبيراً على أداء طلابهم وتحصيلهم وبالتالي فإنّ إعداد المعلّمين الجيّد قبل التحاقهم بالمدارس يكتسب أهمية تفوق بحسب الدراسات أهمية توفّر المصادر في المدرسة أو أهمية خلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية. ويعطي الإعداد الجيّد المعلّمين المعارف والمهارات التي يحتاجونها كي يكونوا معلّمين فعّالين يستطيعون التواصل وطلاب القرن الواحد والعشرين.

وتشير الكثير من الدراسات التي حلّلت برامج إعداد المعلمين في عدد من الجامعات إلى افتقار تلك البرامج غالباً إلى مساحة تطبيقية واسعة يستطيع من خلالها الطلاب تعلّم التعليم واحترافه عملياً لا نظريّاً. كما تشير الدراسات إلى أنّ إعداد المعلّمين لا يقتصر على تطبيقهم لاستراتيجيات معينة فقط، وإنما يجب أن يتضمّن تدريب الطلاب على طرائق التفكير التربوي، وحلّ المشكلات، وتقصي الأدلة، وتحليل تعلّم الطالب ووالتفكّر فيه كي يستطيع المعلّمون تطوير منهاج قادر على خدمة الطلاب في المستويات المختلفة. كما يحتاج إعداد المعلّمين إلى تدوير بعض المفاهيم وتكرارها من مقرّر إلى آخر، وتعميقها وإعطاء الطلاب الفرص المتكرّرة لممارستها. هذا التدريب المقصود لطرائق تعليم اللغة العربية الفعّالة، والمنشودة يكتسب اهتماماً مضاعفاً في إكساب الطالب الخبرات التي يحتاجها كي يصبح معلّما متمكّناً من مهنته.

يحتاج إعداد المعلّمين إلى تدوير بعض المفاهيم وتكرارها من مقرّر إلى آخر، وتعميقها وإعطاء الطلاب الفرص المتكرّرة لممارستها

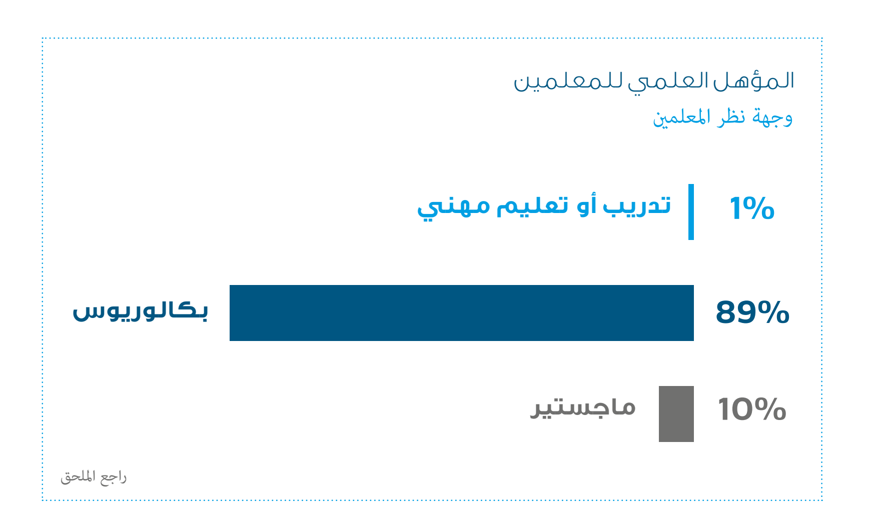
وللمعلّم المتعاون في المدرسة، وهو المعلّم ذو الخبرة الذي يتدرّب على يديه طالب كلية التربية أثناء مرحلة التطبيق العملي قبل التخرج، فيما يطلق عليه عادة بالتربية العملية، أهمية كبرى في نمذجة التعليم وطرائقه واستراتيجياته. كما أن التعاون بين الأستاذ المشرف والمعلم المتعاون أهمية كبرى أيضا كون الاستاذ المشرف هو من يقدم المعرفة النظرية، والمعلم المتعاون يقدم النموذج الحي للطالب المعلم، وبذا تتكامل الخبرات النظرية والعملية في ذهن الطالب المعلم من خلال النمذجة الجيدة.

ويكون إعداد المعلّمين مشروطاً بوجود كليات تربية وكليات إعداد للمعلمين ذات رؤية معاصرة للتربية والتعليم وذات توجّهات حديثة مبنية على:

1 أن تكون معايير قبول الطلاب في كليات التربية مرتفعة نسبيا، بحيث لا يقبل الطالب المتعثّر أبداً أو يوضع الطالب الأقل تمكّنا في برنامج تمهيدي يعدّه من خلال تزويده بالمهارات اللازمة من حيث اللغة ومهارات الدراسة والبحث التي قد تؤهله للالتحاق بكلية التربية أو المعلّمين.

2 أن تولي الكليات والوزارات والجهات الداعمة لإعداد المعلّمين أهمية تغيير النظرة إلى مهنة التعليم عموماً وتعليم اللغة العربية خصوصاً في الوطن العربي وخاصة بالنسبة للرجال، حيث نجد أن أقسام اللغة العربية قد أقفلت في بعض الجامعات العربية لقلة المتقدمين لها.

3 أن يكون التعليم في كليات التربية مبنياً معظمه على الجانب العملي، فيلتحق طلاب الكلية بالمدارس للمشاهدة والملاحظة منذ السنة الأولى لالتحاقهم بالكلية. وتشير الدراسات إلى أنّ أنظمة التعليم التي تبنّت هذا النموذج لإعداد معلّميها الجدد وجدت فارقا ملحوظاً في مدى استعدادهم لاستلام صفّ بمفردهم عند تخرّجهم. كما على برامج إعداد معلّمي اللغة العربية في كليات التربية كلّها أن تُراجَع وتنقَّح بما يتوافق مع المعايير العالمية لإعداد معلّمي اللغات (معايير إن كايت مثلاً).



4 أن يكون كادر الأساتذة الجامعيين المشرفين على إعداد معلّمي اللغة العربية الجدد قد تخرّجوا من أرقى الجامعات العالمية، وأن يكونوا قد عملوا في مدارس عالمية، ما أمكن الأمر، تطبّق أفضل الممارسات التدريسية في تعليم اللغة الأم أو اللغة الأولى.

5 أن يعتمد إعداد معلّمي اللغة العربية الجدد في كليات التربية على نمذجة أساليب التعليم الفعّال وطرائقه في كلّ مادة من الموادّ الجامعية التي يتعرّضون لها.

6 أن ينخرط الطلاب المتدربون في كليات التربية في أفضل الممارسات التدريسية التي اتفقت الدراسات طويلة الأمد على فعاليتها، وأن يُعتمد التفكّر، واستراتيجيات التفكير المرئي كأدوات تحليل أساسية في تعلّمهم وإعدادهم لتدريس اللغة العربية.

صفات المعلّم المعدّ إعداداً جيدا

- معرفة عميقة بالمحتوى الذي يدرّسه.
- حبّ لمهنة التعليم.
- استمتاع والتزام بالعمل مع المتعلّمين.
- تمكّن من مهارات التواصل المساعدة على الإدارة الصفية والتعليم الفعّال.
- فهم الأدوار المختلفة للمعلّم واستعداده للقيام به.

تدريب المعلّمين

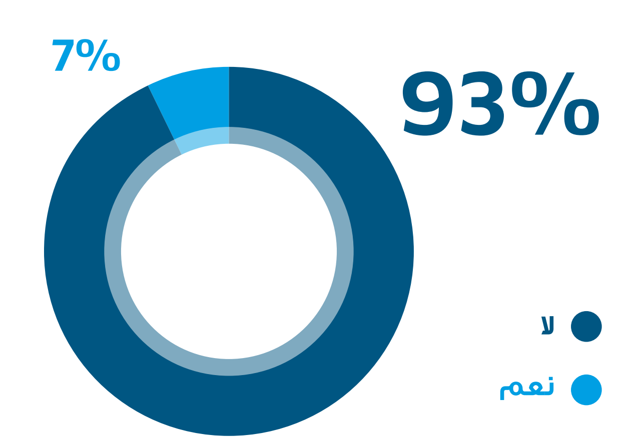
يشبّه الكثيرون المعلّم الجديد بشخصية روبنسون كروزو الذي وجد نفسه قد طرح على جزيرة نائية، وعليه وحده أن يجد طريقة تمكنّه من البقاء والاستمرار. ولذلك فإنّ المعلّم حديث التخرّج يحتاج إلى زميل متمرس وخبير في مجال تعليم اللغة العربية في المدرسة التي يعمل فيها ليكون مصدر دعم وتوجيه وتدريب. هذا المعلم المتمرس يجب أن يتم اختياره من قبل إدارة المدرسة أو المشرف التربوي، لأن هذا المعلم الخبير سيكون رفيقا للمعلم الجديد الذي يتابعه ويكون مستعدا للإجابة عن استفساراته، ولتخطيط بعض الدروس معاً، ولتقديم دروس نموذجية وتعليم بعضها الآخر تعليماً مشتركاً، ولتحليل بعض المشاكل التي تواجه المعلّم الجديد والتفكّر بها وبالحلول المنطقية والواقعية لها.

وتدريب المعلمين ليس عملا موسميا أو عملا عشوائيا، بل لا بد وأن يكون عملا منظما ومخططا له، فضلا عن أن يكون بعد مرحلة مهمة وهي تقييم احتياجات المعلمين. فالمعلمون ليسوا سواء في القدرات والمهارات، وهذا التفاوت في القدرات والمهارات يعني أن يكون التدريب ملبيا لاحتياجات المعلمين في المدرسة أو المنطقة التعليمية.

كما ينبغي أن يكون التدريب مبنيا على كفايات المعلم. فلمعلم اللغة العربية كفايات محددة بسطها الباحثون في دراساتهم الكثيرة. فبالإضافة إلى الكفاية اللغوية، هناك كفايات تربوية وأخرى تعليمية وثالثة إدارية وثقافية عامة. لذلك فالمطلوب من معلّم اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين أن تكون لديه الثقة والمهارات لتقييم احتياجات طلابه المختلفة، والاستجابة لها من خلال تقديم دروس قادرة على جذب انتباه الطلاب وغمسهم ليس في عمليتي التعليم و التعلم فقط، بل وفي اللغة أيضا، إضافة إلى تدريبهم على القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدّث، والبحث، والعمل التعاوني، واستخدام تقنيات التعليم المختلفة.

هل تلقى المعلّمون أي دورات تدريبية خلال الـ 12 شهر الماضية؟

وجهة نظر المعلمين



راجع الملحق

الفصحى والفصيحة

تأتي اللغة العربية على مستويات أرقاها اللغة العربية الفصحى التي تتجلى في نص القرآن الكريم وفي عيون الشعر العربي ونثره في عصور الفصاحة الأولى، بالإضافة إلى لغة الأعراب الذين لم يختلطوا، أو قلّ اختلاطهم، بغيرهم من الأقوام في عصور التجميع والتقعيد. ويمتاز هذه المستوى اللغوي باعتماده النظم البديع والسلامة اللغوية المبنية على الفطرة والبداهة، وباستخدامه معجما لغويا يعكس بيئة عصره. ولذلك كان هذا المستوى اللغوي هو الهدف المنشود للذين يستطيعون شد الرحال إليه في كل العصور، بما في ذلك عصرنا الحاضر. إن هذا المستوى اللغوي في عصرنا فرض كفاية.

والفصيحة مستوى آخر مرموق من مستويات اللغة العربية يمتاز بالمعاصرة من حيث الموضوع والتجديد المعجمي واستحداث أنواع أدبية جديدة ونحو يغاير في بعض تفاصيله النحو التراثي، بالإضافة إلى الاهتمام بالتفقير والترقيم وغيرها من آليات الكتابة الحديثة. إن هذه الفصيحة وليدة عصرها، لكنها أيضا بنت ماضيها، فهي تحمل في طياتها بصمات هذا الماضي واضحة بلا قطيعة، كما أن التحديث نفسه لا يشكل قطيعة مع الماضي. إن هذا المستوى اللغوي فرض عين.

اللغة العربية على مستويات كما أن التحديث على مستويات. لنبدأ إذا في المراحل العمرية الأولى والمتوسطة بمستوى الفصيحة ما أمكن، ثم نتدرج نحو الفصحى حين يشتد عود المتعلم لغويا. أما من وجهة نظر التحديث، فلنبدأ بتيسير النحو التعليمي وننحو به نحوَ المعنى والوظيفة الأدائية. فنحن إن فعلنا ذلك اتصل مسار الفصيحة بمسار التحديث في مسار واحد يخدم الفصحى ويؤازر رمزيتها، كركيزة من ركائز الهوية العربية.

ياسر سليمان

وفي واحدة من أهم الدراسات الطولية المتعلقة بتعلّم اللغة في الصف الابتدائي الأول فقد لوحظ أنّ العامل الأهم لتطوير المعرفة القرائية لدى الطلاب لا يكمن في توفير المصادر أو في تنويع الأساليب وإنما في تدريب معلّمي اللغة. كما وجدت تلك الدراسة ودراسات أخرى معاصرة أنّ أهمية الاهتمام بتعليم اللغة تأتي من كونها اللغة التي عادة ما يدرس بها الطلاب العلوم الأخرى في المدرسة بما في ذلك الرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات وغيرها. وتتجّه الأنظار حالياً - وستكون كذلك مستقبلاً - إلى مفهوم المجتمعات المهنية التعلّمية التي من خلالها يتفكّر المعلّمون بممارساتهم ويتشاركون في تلك التفكّرات. وبناءً على ما تقدّم، فإنّ التطوير المهني بالنسبة للمعلّمين يشكّل الحجر الأساس في رفع مستوى أدائهم داخل الصفوف.

ولا نغالي إذا قلنا إن معلّمي اللغة العربية حالياً بحاجة ماسّة إلى تطوير مهني مستمر ملخّصاً في النقاط أدناه لتحقيق هدف مهم ودعمهم للنهوض بممارساتهم التعلّمية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها:

1 إعطاء معلّمي اللغة العربية التدريب اللازم والوقت الكافي لمناقشة ممارساتهم التعليمية وللانخراط في أحاديث مهنية ستضيف حتماً إلى رصيد المشاركين، حيث إنّ تبادل الخبرات والتفكّر العميق فيها وفي القضايا التي يصادفها المعلّم في التعليم، وفي الصفوف ينعكس بحسب الدراسات إيجابياً على أداء المعلّمين وبالتالي على تحصيل الطلاب. سيكون من المهمّ جدّا بداية نمذجة الأحاديث المهنية التي تجري في المجتمعات المهنية التعلّمية وتدريب الجميع على قواعد التآزر السبعة.

2 تدريب معلّمي اللغة العربية على استخدام الفصحة السليمة والتحدّث بها باضطراد في صفوفهم. وحثّ معلّمي المواد الأخرى ممن يدرسون موادهم بالعربية أن يستخدموا العربية الفصيحة في صفوفهم كذلك وتدريبهم على ذلك.

3 تدريب معلّمي اللغة العربية على تطبيق الأنواع المختلفة من التقييم ومنها التقييم التشخيصي، والتكويني، والمستمر، والختامي، وتدريبهم على السياق المناسب لكلّ نوع من أنواع التقييم وكيفية تطبيقه، وتفسير نتائجه، واستخدام النتائج المستمدّة منه لتحسين عملية التعلم.

4 تدريب معلّمي اللغة العربية على تطبيق أفضل الممارسات التدريسية في صفوفهم والتي تتضمّن التحدّث بالفصيحة، والعمل التعاوني، وتطبيق أنواع القراءة الأربعة، وما يعرَف بورشة القراءة وورشة الكتابة، والاجتماعات الفردية، وتطبيق التعلّم المبني على المعايير والتعلّم المبني على الأدب وغيرها.

5 تدريب معلّمي اللغة العربية على أهمية استخدام المهارات الماوراء معرفية والتي تشمل التفكّر في ممارساتهم الصفيّة بشكل يومي (التفكّر قبل التعليم والتفكّر خلال التعليم والتفكّر بعده) فيتعلّمون بذلك من خلال التعليم (التعلّم من التعليم) ويصبح التعليم خادماً وميسّراً للتعلّم (التعليم للتعلّم).

6 توفير مدرّب للمعرفة القرائية في كلّ مدرسة. تكون مهمّة مدرّب المعرفة القرائية تدريب المعلّمين في المدرسة على تطوير ممارساتهم وطرائق التعليم التي يستخدمونها إضافة إلى مساندة المعلّمين في البحث عن مصادر للتعلّم، وفي نمذجة تعليم بعض الصفوف، أو في المشاركة بالتعلّم التعاوني وهكذا. وأشارت بعض الأبحاث الأمريكية حديثاً إلى إنّ وجود مثل هذا المدرّب في المدارس ساهم في زيادة تحصيل الطلاب بما يقارب الـ 30%.

7 إعطاء معلّمي اللغة العربية التدريب الكافي لاستخدام نتائج الدراسات والأبحاث التربوية المتعلّقة بالمعرفة القرائية لتحسين ممارساتهم الصفية وتعلّم الطلاب.

لغة التحاور بين المعلمين و الطلاب في الصف
وجهة نظر الطلاب

اللغة الفصيحة فقط	32%
اللغة العامية فقط	10%
خليط من الفصيحة والعامية	56%

راجع الملحق

8 إعطاء معلّمي اللغة العربية وقتا كافيا للاجتماع بزملائهم ولتبادل الأفكار والآراء والخبرات، سواء كان ذلك في طرائق التعليم، أو التقويم، أو الخبرة في مجال أخذ القرارات الصائبة داخل غرفة الصفّ.

9 تدريب معلّمي اللغة العربية باللغة العربية على يد مدرّبين مهرة ومتخصّصين في التربية وفي تعليم اللغات. ولتوفير الجهد والمال، على المدارس اتخاذ نموذج «تدريب المدرّبين» وهو نموذج للتدريب يقوم على تدريب الخبراء عددا كافياً من الأساتذة أو المشرفين في منطقة تعليمية معيّنة ليأخذ هؤلاء المتدربون دور تدريب معلّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.

10 علينا العمل على تدريب معلّمي اللغة العربية في المدارس كافة لخلق نظام للكفاءة اللغوية من شأنه تحسين قدرات الطلاب آخذين بعين الاعتبار أنّ تنفيذ ذلك لا بدّ له من أن يعتمد على مدراء المدارس والمدرّبين المتمكنين.

11 أن يكون إنجاز الطالب داخل حجرة الصف الغاية النهائية من التدريب. فالمعلم يتدرب ليطور مهاراته وقدراته وبالتالي تطوير قدرات طلابه ومهارتهم. وإن أي تدريب يغفل هذه النقطة، فإنه سيكون تدريبا شكليا لا معنى له.



البرامج التدريبية المقترحة والمواضيع التي يود أن يشارك بها المعلمين

وجهة نظر المعلمين

1. دورات تعليم اللغة العربية: لفظاً وكتابةً كوسيلة منعشة ومعززة للمهارات
2. ملتقى بين مختلف المعلمين من قطاعات مختلفة لتبادل الخبرات
3. ورشات عمل بمجال النحو وقواعد اللغة العربية لتطوير منهاج القواعد ليصبح أسهل على الطلاب
4. دورات وورشات عمل في خارج نطاق المادة التدريسية مثل: التكنولوجيا أو الكمبيوتر
5. تدريبات مدرسية بين معلمي المواد أو على مستوى الطاقم الدراسي لتبادل المعرفة ومهارات التدريس
6. تقديم الدورات التدريبية في مهارات التدريس وتطوير المناهج في العطلة الصيفية
7. دورات لتعلّم استخدام اللوح التفاعلي ودورات لتعلّم استخدام الكمبيوتر لأنه يجب طباعة معظم الإمتحانات على الكمبيوتر
8. دورات لتعلم كيفية التعامل مع الطلاب

راجع الملحق

أفضل الممارسات التدريسية في صف اللغة العربية

استخدام اللغة العربية الفصيحة

استخدام التعلّم المبني على المعايير

استخدام التعلّم المبني على الأدب. والأدب هنا يشمل كلّ النصوص الأصيلة والأنماط الأدبية كالخيال العلمي والسيرة والنصوص المعلوماتية والمقالات الصحفية وليس الأدب الخيالي أو الروائي وحسب.

جعل التعليم مبنيا على المعارف السابقة

ربط المفهوم بالتطبيق من خلال عملية الأخذ باليد

إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإنهاء مهامّهم

دمج العمل الفني في اللغة

إعطاء تغذية راجعة مستمرّة

استخدام التقويم التشخيصي

استخدام التقويم التكويني

تطبيق يومي لأنواع القراءة الأربعة والتي هي القراءة الجهرية والمشتركة والموجهة والمستقلة

تطبيق منحى اللغة المتوازن حيث تدرّس اللغة العربية كورشتي قراءة وكتابة تفرد لهما 90 دقيقة ثلاث مرات في الأسبوع وتكون النصوص الأصيلة هي محور تدريس المهارات اللغوية كلها

جعل التفكّر جزءا من العمل اليومي

توظيف الاجتماعات الفردية للتقييم والدعم.

العمل في مجموعات ثنائية وصغيرة

عشرية القيادة التربوية الفاعلة

لن نبالغ إذا قلنا إن القيادة التربوية الفاعلة (مدراء المدارس) واحدة من أهمّ عوامل النهوض بالتعليم عموماً، وبتعليم باللغة العربية خصوصاً إن لم تكن في الحقيقة العامل الأهم. فمدير المدرسة هو القائد التربوي، وصاحب السلطة الذي له التأثير الأقوى في ثقافة المدرسة ككلّ، وفي بيئتها ومخرجاتها. والقائد التربوي الفاعل هو من يقود دفّة التغيير والتحديث في مدرسته. هناك عشرة معايير لا بدّ من وضعها نصب أعيننا فيما يتعلّق باختيار القائد التربوي الفاعل:

- هناك حاجة ملحّة لإعداد قادة تربويين وتدريبهم وفق معايير دولية، بحيث يُمكّنون من أن يصيروا نجوماً في مجالهم وبحيث يعكس الإعداد والتدريب الواقع المدرسي المعاش لا النظريات التي تنتمي إلى بيئات لا تمتّ بصلة.

- مدير المدرسة قائد تربوي بالدرجة الأولى لا إداري، يختفي كلّ النهار خلف أكداس من الورق والفاكسات التي ترد وغيرها من المهام الإدارية البسيطة التي يستطيع القيام بها النواب والوكلاء في المدرسة. فجلّ عمله في المدرسة ينصبّ على العملية التربوية (التعلّم والتعليم). فهو مرشد وموجه للهيئة التدريسية ويساعدهم على تطوير مهاراتهم وملاحظة الصفوف، والتأكد من أنّ المنهاج مرصوف تربوياً بحيث تتسّق المعايير المستخدمة لكل مادة مع طرائق تقييمها، وطرائق تدريسها، ومصادرها، إضافة إلى التواصل المستمر مع الأهل، والمراجعة المستمرة لخطط المدرسة الاستراتيجية.

- القائد التربوي الفاعل هو الذي يعمل على تبني سياسة التعليم المتّبعة في وزارات التربية وترجمتها ممارسات تتحول إلى واقع ملموس داخل غرفة الصف، بحيث لا يبقى إصلاح التعليم وتحديثه مرتبطاً بوثائق تكدّس عليها الغبار، وإنما تصبح هذه الوثائق واقعاً معاشا بالنسبة للمدير الناجح يطبّق توصياتها ويقيس مدى التغيير والتقدّم (أو عدمه) الحاصل جراء ذلك.

- القائد التربوي الفاعل بعيد عن غطرسة الأبواب المغلقة، تجده في أروقة المدرسة، وداخل صفوفها، وفي قاعات الطعام، وفي المكتبة، وعند المدخل وقت الانصراف. هذه الأعمال ضمان لتواصل فاعل مع الجميع، فهويصغي لنبض الجميع في محاولة لفهم المشاكل وتوقّعها، ورسم الاستراتيجيات لتجنبها، ولدفع المدرسة في الاتجاه الصحيح لتحقيق المخرجات المتوقعة منها.

- القائد التربوي الفعّال هو عامل التغيير الأول في المدرسة، وليس هو حارساً للوضع الراهن وديناصوراً عليه أن يطوّع المدرسة كلّها لخدمة فكر قديم، ما عاد يفي بغرض مجتمعات المعرفة واقتصادات المعرفة التي نتّجه صوبها، فالمطلوب منه والواجب عليه إزاحة

الدور الكلاسيكي للمدير، واحتضان فكرة كون المدير الفعّال القوة الدافعة باتجاه الأفكار الجديدة والابداعية في التعليم وهو المفكر والعامل على الدفع باتجاه تطوير وتحديث تعليم اللغة العربية في مدرسته.

• القائد التربوي الفاعل هو شخص يجيد فن التواصل بامتياز ومن الدرجة الأولى، ويكون قادرا على توصيل رسالة المدرسة ورؤيتها بشفافية، وصدق، وحكمة، لا تفتح معها مجالاً للتأويل، والتعليل، والتفسير ولا تناقض رسائل أخرى سابقة أو لاحقة، متعلّقة بموضوع الرسالة نفسه. والتواصل الفاعل ليس موهبة بقدر ما هو مهارة تكتسب ويدرّب عليها القائد التربوي.

• القائد التربوي الفاعل يؤثّر تأثيراً مباشراً وقوياً على مخرجات التعلّم بالرّغم من أنه لا يتعامل في الغالب مع الطلاب مباشرة من حيث تعليمهم. ولكنه يبقى العامل الأهم في متابعة حسن تطبيق رؤية المدرسة، وأهدافها، وفي التأكّد من وجود المصادر، والبنية التحتية التي يحتاجها المعلّمون كي يؤدّوا دورهم داخل الصفوف، وكذلك في دفع المعلّمين ليتطوروا مهنياً ولينظروا إلى أنفسهم على أنهم جزء من مجتمع التعلّم المهني وبالتالي أن ينظروا لأنفسهم على أنهم متعلّمون لمدى الحياة..

• القائد التربوي الفاعل يؤمن بالقياس، ويصادق الأرقام التي تقيس مدى تقدّم الطلاب، وتقيس التعلّم والتعليم، ويبني قراراته بعد استشارة أصحاب الشأن في المدرسة بناء على تلك الأرقام لا على تصوّرات وتفسيرات وآراء شخصية.

• القائد التربوي الفاعل يؤمن بأنّ التغيير والتطوير والتحديث يأتي من قاعدة الهرم لا من قمته، وأنّ المدرسة هي التي تطوّر ذاتها بقيادته، ورؤيته عوض الظنّ بأنّ التغيير يأتي من فوق بقرار رسمي. فالمدرسة التي تنظر إلى نفسها على أنها مجتمع تعلّم مهني تبدأ بالتغيير، والتطوير دونما حاجة إلى قرار من وزارة التربية، أو غيرها من المؤسسات الحكومية، وإنما تبدأ بذلك وتؤمن به، وتعمل عليه من الفرّاش إلى المدير، مدفوعين جميعاً بفهم واحد ومشترك لرؤية المدرسة وأهدافها ورسالتها.

• القائد التربوي الفاعل يبقي عينه مفتوحة على المجتمع من حوله، ويدرك أنّ المدرسة يحتضنها ذلك المجتمع تؤثّر فيه ويؤثّر فيها، وتتفاعل معه ويتفاعل معها، فتصبح عملية التعلّم والتعليم أصيلة وواقعية لا تعكس ما تقوله الكتب وحسب وإنما تطبّق ما تقوله تلك الكتب على المجتمع الذي هي منه فتصبح المدرسة امتداداً للمجتمع لا حرماً منقطعاً لا يمتّ بصلة للواقع.

هنادا طه

ثقافة القراءة

ثقافة القراءة

إضاءات على الوضع الراهن

يجمع التربويون والدراسات جميعها بأنّ إتقان القراءة وتأصيلها كعادة يومية قد تكون المهارة الأهم في حياة أي إنسان. ذلك أنّ القراءة المستقلّة هي وسيلة أساسية لاكتساب المعارف ولتوسيع أفق الفهم ولضمان النجاح الأكاديمي وللمتعة، وتذهب بعض الدراسات إلى القول بأنّ عادة القراءة، أو ثقافة القراءة، مؤشر أساسي لمستوى الدول الاقتصادي ذلك أنّ مجتمعات المعرفة تُبنى وتبني على ثقافة القراءة. وهناك إجماع على أنّ القراءة للمتعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً ومطّرداً بالتحصيل العلمي، وبأنّ الطلاب الذين يقرؤون بكثرة خارج إطار المنهاج المدرسي يحصلون على درجات أعلى في امتحانات القراءة والكتابة المقنّنة من نظرائهم الذين لا يقرؤون، وبالتالي ينجحون إثر تخرّجهم في الحصول على وظائف تكون في الغالب مجزية مادياً.

وترى لجنة تحديث تعليم اللغة العربية أنّ تأصيل ثقافة القراءة كثقافة مجتمعية مسألة في غاية الأهمية، وتؤثّر تأثيرا إيجابياً ومباشرا على مستوى التعليم والتعلّم، وحركة التأليف، والنشر، والترجمة في الوطن العربي إضافة إلى تأثيرها المباشر على بلورة الحسّ الفكري عند المواطن العربي.

هناك مؤشّرات عديدة تدلّنا على أنّ العرب يقرؤون بشكل قليل نسبيا، فالقراءة الذاتية للمتعة ليست من متطلبات المناهج الدراسية في معظم مدارس الوطن العربي، كما أنّ الكتب المتاحة للناشئة والتي تخاطب وعيهم واهتماماتهم وعصرهم شحيحة، إضافة إلى أنّ معظم البيوت تكاد تخلو من الكتب وإن وجدت فإن غالبها يبقى ديكورا منزليا جميلا ليس إلا. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنّ الطلاب العرب لا يقرأ للمتعة إلا لدقائق معدودة في الشهر كلّه، وأنّ معظم وتلك القراءات تبقى في غالبها لربّما محصورة في الرسائل النصيّة القصيرة التي يتبادلونها غالباً باللهجات العامية أو بالعربيزي (العربية مكتوبة بحروف لاتينية)، وما يقرؤونه في المنتديات، ورسائل البريد الإلكتروني التي يعاد تدويرها. ومن الأمثلة على تلك الموضوعات التي يقرؤها العرب النكات، والأدعية الدينية، والقصص الإنسانية، والشعر، والخواطر، وغيره من المحتوى السائد في شبكات التواصل الاجتماعي.

هذه الظاهرة فرضها عالم وسائل الاتّصال الاجتماعي المتميّز بسرعة أدائه، ومحاكاته لمقتضيات العصر من سرعة، ولحظية (تصل الرسائل في اللحظة وفي التوّ)، وتنوّع ممتع من حيث الأداء البصري والسمعي. ونتج عنه نوع من التحوّل المجتمعي والتقني فيما يتعلّق بالقراءة حيث يبتعد الجيل الجديد عن القراءات المسهبة والطويلة، ويفضّلون عوضا عنها مختصر المختصر.

وهناك ظاهرات أخرى نلحظها في الوطن العربي وتؤثر تأثيرا سلبيا على أية جهود لتأصيل عادة القراءة عند النشء الجديد، ومنها ندرة قراءة أولياء الأمور أنفسهم أمام أبنائهم وبناتهم. وهذا يغيّب وجود دور النموذج الذي يُحتذى داخل البيت. فالواقع يشير إلى أن الأسرة التي يقرأ فيها الوالدان أو أحدهما بالرّغم من مشاغل العمل والحياة تثير حماسة الأبناء لتقليدهم، وبالتالي تشجع على توفير بيئة خصبة لغرس عادة القراءة. أضف إلى ذلك ندرة حملات القراءة الوطنية التي تقودها الحكومات والمجتمع المدني يداً بيد، والتي من مهامها أن تروّج لأهمية القراءة للأطفال والناشئة بشكل مستمرّ على مدار السنة عموما، وفي العطل الصيفية خصوصا، حيث يمتلك الأطفال والناشئة أوقات فراغ هائلة علينا أن نساعدهم على استغلال جزء منها في القراءة.

وقد تكون من العوامل المؤثّرة في عدم حماس الأهل على القراءة ندرة وجود المكتبات العامة المملوءة بأحدث إصدارات كتب أدب الأطفال وأفضلها، والتي تلبي حاجاتهم وحاجات أطفالهم من حيث توفّر تلك الإصدارات فيها. وهذا الوضع غالباً ما يؤدّي إلى غياب حماس الأسرة في استعارة الكتب وشرائها. ولا يساعد أيضاً أن المكتبات الصفية تكاد تكون غائبة بالكامل في حصص اللغة العربية حيث إن حالفنا الحظ قد نجد أحياناً بعض الكتب المهترئة داخل الصفوف والتي لا تتعدّى الثلاثين كتاباً أكل الدهر عليها وشرب، بينما نجد في الدول المتقدّمة ذات الاقتصاد المعرفي ما لا يقلّ عن ال 500 كتاب في كلّ غرفة صف، يستعيرها الطلاب للبيت كواجب يومي عوض أوراق العمل العقيمة، ويقرؤونها كذلك في الصف.

على أنه بالرّغم من تردّي تفعيل ثقافة القراءة في الوطن العربي، وبالرّغم من ضعف نتائج الطلاب في امتحانات القراءة العالمية المقنّنة، إلا أنّ هناك بعض المؤشّرات التي تبشّر بالخير وبإمكانية تفعيل ثقافة القراءة كمتطلّب مجتمعي واقتصادي معاصر ما عاد السكوت عنه وإهماله ممكنا. حيث تشير الدراسة الميدانية التي أجرتها اللجنة أنّ النشاط الأكثر متعة بالنسبة للطلاب هو في الحقيقة نشاط المطالعة، وأنّ الأقل متعة لديهم هي دروس النحو. أشارت الدراسة كذلك إلى أنّ الوقت الأكبر في صف اللغة العربية يصرف في تعليم قواعد النحو وتلقينها، وكأنّ هناك انفصاما وانقطاعا بين متطلبات العصر من إتقان للقراءة بكلّ أنواعها (نثر وشعر)، وأجناسها (النصوص السردية والحجاجية والمعلوماتية والوصفية، الخ) وأنماطها (الكتب العلمية والمجلات والجرائد والروايات، الخ) وما يقوله لنا الطلاب وبين ما يُقدّم لهم في المدارس وغيره. فالطلاب والناشئة يحبون المطالعة خارج إطار المنهاج المدرسي، فلماذا لا نوفّر ذلك لهم ونصغي إليهم وإلى متطلبات عصرهم التي تؤكّد على أهمية جعل القراءة ثقافة مجتمعية لارتباطها الوثيق بالعامل المعرفي والاقتصادي في حياتهم وفي أوطانهم؟ إذ لدينا كوطن عربي حالياً فرصة لنقلة نوعية في هذا المجال تنطلق بنا من مجتمعات تحترم أهمية القراءة وتعترف بها لكنها في واقعها قلّما تقرأ إلى مجتمعات تقرأ قولاً وفعلاً. هكذا نقلة تحتاج إلى الكتّاب، ودور النشر، ومعارض الكتب، والمكتبات العامّة، ووسائل الإعلام والاتصال للعمل عليها وإنتاجها.

نسبة الطلاب الذين يفضلون القراءة والمطالعة في حصة اللغة العربية مقارنة بالموضوعات الأخرى

وجهة نظر الطلاب

31%

نسبة الطلاب الذين يقرؤون أقل من مرة بالأسبوع

وجهة نظر الطلاب

42%

راجع الملحق

التوصيات

دور البيئة المدرسية ومعلّم اللغة العربية

• جعل القراءة جزءاً من الحياة اليومية في المدارس. حيث تفيد الإحصاءات التي تقيس الأداء القرائي عند الطلاب والمأخوذة من أفضل المدارس العالمية التي تميّزت بأداء طلابها القرائي المتقدّم، أنها كانت توجب على الطلاب القراءة المستقلّة في كتاب (ورقي أو رقمي) من اختيار الطالب لمدة 30 دقيقة يوميا على مدار العام كلّه (365 يوماً)، وليس على مدى العام الدراسي (180 يوماً) ممّا يعني أن الطالب يقرأ لمدة 182.5 ساعة سنويا. لو ضربنا هذا الرقم بعدد السنوات الدراسية التي يستطيع فيها الطالب أن يقرأ أو يُقرأ له من صف الروضة وحتى الثانوية العامة أو البكالوريوس فالنتيجة هي : 182.5 ضرب13 = 2372.5 ساعة قراءة مستقلة على الأقلّ. وهنا ستصير القراءة عادة تستمر مدى الحياة.

• توفير مكتبات صفية ورقية وإلكترونية لكل صف من صفوف اللغة العربية، بحيث تملأ الكتب غير التدريسية وكتب أدب الأطفال، والمجلات، والمعاجم، والروايات، رفوف المكتبات الصفيّة.

• إضافة القراءة إلى واجب اللغة العربية بشكل يومي. حيث يطلب من الطلاب اختيار أية مادة قرائية من مستواهم القرائي (روايات، قصص، مقالات، سير، كتب علمية، الخ) ويقرؤون فيها لنصف ساعة يومياً في البيت، ويحتفظون بسجل قرائي يدوّنون في عنوان ما قرؤوا، واسم الكاتب وعدد الصفحات المقروءة، ويكتبون كذلك جملة أو فقرة قصيرة تعبّر عن رأيهم في شخصية من الشخصيات أو عن أكثر ما أعجبهم في الكتاب.

• عمل مسابقات للمطالعة، وتوفير الجوائز والهدايا للفائزين والمشاركين.

• جعل القراءة عملاً تعاونيا بحيث يقرأ الطالب كتاباً مع زميل، فيتشاركان في القراءة وفي النقاش الدائر حول الكتاب، وفي تقديم الكتاب وعرضه أحيانا على زملاء آخرين لهم.

• تطبيق القراءة الجهرية في الصف. والقراءة الجهرية المقصودة هنا هو أن يقرأ المعلّم للطلاب قراءة سليمة ويومية من كتاب من كتب أدب الأطفال، وليس من الكتاب المدرسي المقرّر. فيتعرّفون بهذه الطريقة الأنواع الأدبية المختلفة، والأساليب الكتابية المتنوعة، ويعتادون صحبة القراءة بشكل يومي.

• للنمذجة تأثير كبير على الطلاب، حيث يكون المعلّم نموذجاً للطالب فيتكلّم مع طلابه كلّ شهر مثلاً عن الكتب التي قرأها هو واستمتع بها، ويتحدث معهم كذلك عن آخر كتاب قرأه، وعن مؤلفه/مؤلفته االمفضلة مثلا، وهكذا فيرى الطالب عندها أنّ هناك نموذجا حقيقيا لربما يحب أن يحاكيه ويقلّده.

نسبة استخدام اللغة الفصيحة عند القراءة
وجهة نظر الطلاب

64%

راجع الملحق

• الترويج للكتب داخل الصف، حيث يعرض المعلّم مثلا على حبل ممتد من حائط لآخر داخل الصف أو على حافة النوافذ كتباً يعتقد أنها ممتعة وتستحق القراءة، فيكوّن بذلك حافزاً للطلاب كي يستعيروها ويطّلعوا عليها. وكذلك وضع نسخ ملوّنة ومكبّرة من أغلفة بعض الكتب الجيدة على الجدران داخل الصفّ وخارجه في الممرّات لإثارة الفضول عند الطلاب كي يقرؤوها.

• ترغيب بعض الطلاب بالقراءة من خلال ربطها بالتكنولوجيا التي يحبونها حيث إنّ بإمكانهم القراءة من كتب إلكترونية متوفّرة على الإنترنت، أو القراءة من هواتفهم الذكية للذين يملكون واحدا، أو القراءة على كيندل، والآيباد وغيرها.

• جعل القراءة سلوكاً يحتفى به ويكرَّم، فتقام احتفاليات مدرسية وصفية (بشكل مستمر ذلك أنّ تأصيل العادات والثقافات يحتاج إلى تكريسها اليومي والمستمر) تحتفي بمن يقرأ كثيراً، وبمن يتحسّن في مواظبته على القراءة. فمثلاً تحتسَب عدد الكتب التي قرأها كل طالب خلال كل شهر، ويكرّم الطلاب الفائزون، وكذلك يكرّم أولئك الذين ما كانوا يقرؤون وأبدوا تحسّناً ملحوظاً.

ثقافة القراءة

تمثل القراءة المدخل الرئيسي لتعليم اللغة العربية وتعلمها، والعملية التعليمية بكاملها. فالقراءة بالنسبة للمتعلم هي المكوّنة لذخيرته اللغوية من مفردات وصيغ وتراكيب، والمهيئة لتنمية قدراته على الفهم والتحصيل والتحليل والتذوق، وما بين هذه القدرات جميعًا من تداخل وترابط وتفاعل.

وإذا كانت القراءة الصامتة تُهيئ للتركيز والاستيعاب، والكشف عن شبكة العلاقات في النص المقروء، والولوج إلى بنيته الصرفية والنحوية والدلالية، فإن القراءة الجهرية هي وسيلة المتعلم لضبط صوتيات الأداء اللغوي، واستخدام اللغة استخدامًا منطوقًا، حيّا، يتيح الفرصة للتلوين والتنغيم والتنويع في صور التعبير والأداء - طبقًا لمتطلبات المعنى والدلالة.

وكما تقتضي القراءة - في المراحل الأولى من التعليم - أن يكون كلّ ما يقرؤه النشء مضبوطًا بالشكل الصحيح ضبطًا تامّا، فإنها تتطلب في المراحل المتقدمة من التعليم، أن تكون انفتاحًا على عالم المعرفة وثقافة العصر، في العلوم والإنسانيات والفنون، وأن تمثل حصيلتها في العملية التعليمية بكاملها ربطًا للمتعلم ببيئته، وعالمه، وشروط وضعه الإنساني بين سائر البشر.

وهكذا، فإنه بقدر ما تتيح العملية التعليمية وتحفز له من ثقافة القراءة بنوعيها: الجهرية والصامتة، يكون عائد هذه العملية، المتمثل في اكتنازها واغتنائها، والحكم على نجاحها وإيجابيتها، وطبيعتها الدينامية.

فاروق شوشة

دور الأسرة والمجتمع

• تشجيع أولياء الأمور والعائلات على زيارة المكتبات مرة في الشهر على الأقل للاطّلاع على الكتب الجديدة، ولقضاء بعض الوقت فيها لشراء بعض الكتب لأطفالهم (ولأنفسهم أيضاً). حيث تشير الدراسات أنّ ثقافة القراءة تتأصّل حينما يحيط الأهل أبناءهم بالكتب في المنزل، وعندما يعرف الأبناء أنّ القراءة مهمة للأهل.

• تشجيع الوالدين على القراءة اليومية لأطفالهم منذ ولادتهم إلى أن يتقنوا القراءة المستقلّة.

• إنشاء مكتبات وطنية عامة في المناطق والأحياء المختلفة تكون غنية بكتب الأطفال والناشئة باللغة العربية، تسمح بإعارة الكتب وتقيم الأنشطة المختلفة والمستمرة بالتعاون مع مختلف فئات المجتمع المدني والتي تشجع على القراءة.

• إجراء حملات وطنية للقراءة تستخدم فيها وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي للوصول إلى كل بيت وكل أب وأم وطالب وطالبة.

• تشجيع رجال الأعمال العرب من أصحاب رؤوس الأموال على إنشاء مؤسسات خيرية للمساهمة في نشر الكتاب العربي ورقيّا وإلكترونياً ومن خلال التطبيقات الإلكترونية وكذلك بتقديم منح مالية للكتب المتميزة في أدب الأطفال خصوصا. وكذلك المساهمة في بناء مكتبات رقمية، ودعم المكتبات القائمة حالياً في الأحياء والمدارس والجامعات.

• إنشاء دور نشر غير ربحية لخفض أسعار الكتب وجعلها في متناول يد الطبقات الفقيرة.



يقول شكسبير : إذا أحببتها فلن تستطيع أن تراها ! لماذا؟ لأن الحب أعمى.
وهذا هو حالنا مع لغتنا العربية نحن نحبها وحسب، وهو ما يجعلنا نعمى عنها وعن مشاكلها الحقيقية في الزمن المتغير فلا نحس بها وبما تطلبه حتى تواكب العالم المتسارع النمو وكل ما نفعله ما هو إلا موجات من ردود أفعال نبتغي منها أن ترضينا نحن جماهير الباحثين والمتأملين وتمنعنا من الشعور بإثم التقصير. أما هي لغتنا فآخر ما تلقته وتتلقاه حلول افتراضية وخط بالرمال في تيه واقع لم يحسن الباحثون تشخيصه فأخفقوا في طرح الحلول الناجعة لمشاكله.

عبد السلام المجالي



دور صناعة النشر

- رقمنة أعداد كبيرة من كتب أدب الأطفال والناشئة (جعلها إلكترونية)، وتوفيرها للتحميل والتنزيل بالمجان أو بأسعار رخيصة جداً من خلال تطبيقات الانترنت المتاحة والتي يفضّلها الأطفال والناشئة.

- استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي الحديثة: الانستغرام مثلاً والتويتر والفايس بوك وأية وسيلة مستقبلية سيستخدمها الناشئة لتسويق كتب الأطفال والناشئة من خلالها، حيث يوضع غلاف الكتاب وملخّص من جمل قليلة عن الكتاب كي نجذبهم لقراءته.

- عمل استبيانات مستمرة من خلال الإنترنت تسأل الأطفال والناشئة (بمعية شخص راشد معهم إن كانوا دون السّن التي تسمح لهم باستخدام الإنترنت منفردين) عن المواضيع التي يفضّلون قراءتها وعن كتّابهم المفضّلين، والكتب التي استمتعوا بقراءتها. وبناء عليها تضع دور النشر، والمؤسسات التعليمية، والمكتبات خطة لنشر الكتب وتسويقها تتماشى والطلب عليها.

- أن تقوم الحكومات بدعم الكتّاب القادرين على الكتابة للأطفال والفتيان من أجل تطوير صناعة نشر خاصة بكتب الأطفال.

- أن تزيد دور الإعلام والنشر العربية الرئيسة من الاهتمام بسوق النشر الخاص بأدب الطفال، وتقديم العون لها للوصول من خلال التقنيات الحديثة إلى كل الأطفال العرب.

- إنشاء مرجعية عربية تعنى بشؤون أدب الطفل ونشره وإصداراته.

- تصنيف كلّ كتب أدب الأطفال الصادرة بحسب نظام تصنيف الكتب مما يسهّل على الأهل وعلى المعلّمين اختيار الكتاب ذي المستوى القرائي المناسب لأبنائهم وطلابهم.

- نشر طبعات مبسطة للكتب القيّمة في التراث العربي والمناسبة لاهتمامات الشباب.

وخلاصة القول إنّ تأصيل عادة القراءة عند الجيل الجديد ليست ضرباً من ضروب الكماليات والتنظير، وإنما صارت متطلّبا حضارياً ملحّاً للمجتمعات التي تريد أن تبني اقتصادها على المعرفة، وتلحق بركب الدول المتقدّمة. وبرغم صعوبة الوضع الراهن المتعلّق بالقراءة في الوطن العربي، إلّا أنّ الحلول في الحقيقة متاحة وممكنة شرط أن نبدأ بوضع خطوات عملية لتنفيذ التوصيات التي ذكرتها اللجنة أعلاه.

توسيع دائرة القراءة بتبسيط التراث العربي

مقدمة

تبسيط التراث يعني أن يقوم نفر من الخبراء والتربويين واللغويين بالنظر في عيون التراث العربي، وقراءتها بعيون تلائم العصر، وتبسيط تلك الكتب بحيث يتم استبعاد المفردات صعبة الفهم والتراكيب والصيغ المعقدة، واستبدالها بمفردات حديثة وجديدة مبتكرة لتكون ملائمة للقارئ العربي اليوم.
وهذا العمل لا يتعلق بفكرة ما يسمى ب(إحياء التراث)، الذي يعني إعادة تحقيق المخطوطات ونشرها وإتاحتها للباحثين فحسب، وإنما هو شأن آخر مكمل له. تجدر الإشارة إلى أن هذا التبسيط تعمل به وعليه كل الأمم تقريباً ونجد عشرات الصيغ للأعمال الكبيرة ذاتها في تراثها، منها ما يتم فرضه ضمن المناهج ومنها ما يواصل إغراء القارئ المعاصر بقراءته والتمتع به.
تقوم عملية التبسيط على أساس القيام بانتقاء واعٍ لأمهات الكتب العربية (السردية بشكل خاص) قديما، وإعادة صياغتها بلغة معاصرة بحيث لا يحتاج الطالب إلى الرجوع إلى هوامش، أو إلى معاجم لمعرفة مفرداتها، والعمل على إعدادها بشكل مغر وشائق إيجازاً وتقنية وتقديماً (من حيث الأسلوب والشكل)، في ثلاثة مستويات تناسب كل المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية والثانوية) بهدف جعلها متاحة لطلاب اليوم بما يتطابق مع شعار اللجنة (اللغة العربية للحياة)، وهذا الفعل سينقل كتبنا التراثية المتميزة من رفوف المكتبات إلى الحياة، ويساعد دارسي لغتنا من غير الناطقين بها على التعرف على ثقافتنا القديمة، وهو أمر حيوي في تسهيل تعلم اللغة ذاتها.

الأهداف

- جعل أهم ما في كتب التراث القديمة مغرياً ومتاحا لأي قارئ معاصر بلغة وأسلوب معاصرين بحيث يتمكن أي قارئ أن يقرأ كثيرا من الكتب القديمة بأسلوب عصري مناسب.

- توصيل وتواصل النسغ الثقافي بما يعزز المعرفة بالهوية الثقافية، ويرسخ الاعتزاز بها، ويقوي اللغة، ويحافظ على القيم الجوهرية.

الأعمال المنتقاة وطريقة معالجتها:

- إختيار أهم الكتب في الثقافة العربية وحصرها وترشيحها وفق معايير يمكن الإتفاق عليها، ومن ثم اعتماد الانتقاء من بينها وفق ما تحمله من قيم إنسانية، ومعرفية، وفنية، وما هو أقرب للمتلقي ويمس مسائل تتعلق بهويته الثقافية الموروثة امتداداً إلى ما يمس حياته المعاصرة، على اعتبار أن التراث عصارة تجارب الأمم، وفيه إجابات عن أغلب أسئلتنا الإنسانية، والتي هي

أسئلة تتكرر من جيل إلى جيل.

• التنوع في انتقاء الكتب من مختلف الأجناس الكتابية مع التركيز على ما هو سردي/نثري ابتداءً بالأساطير، الملاحم القديمة، كتب الأخبار والقص العربي، قصص الأنبياء، السير والحكايات الشعبية، قصص الحيوان، والمقامات.

• انتقاء الأجزاء التي تتضمن مقاطع جوهرية وإنجاز مختارات من كتب عديدة أو لعدة مؤلفين.

• اختزال المحتوى السردي قدر الإمكان دون الإضرار بخلاصة المحتوى الجوهري العام للكتاب.

• وضع مقدمات مبسطة وشائقة تعطي فكرة تعريفية عن الكتاب وكاتبه.

• إعادة صياغة الأعمال المنتقاة بلغة بسيطة معاصرة، وبعبارات مشذبة يتم تخليصها مما يعيق الفهم كالصور البلاغية التي لا تثير القارئ اليوم، أو المفردات الغريبة النافرة، أو الأحداث الهامشية والإستطرادات المملة.

• جعل الأعمال المنتقاة منسجمة من حيث الحجم والشكل مع الصيغ المادية الحالية لأدوات القراءة سواء كانت ورقية نصية أو ورقية مصورة، أو ألكترونية نصية، أو ألكترونية مصورة أو ألكترونية مرفقة بمشاهد متحركة و(فيديوات)، وما إلى ذلك وفق تطورات الوسائل العصرية.

• مراعاة المرحلة العمرية عند تصميم الكتاب المبسط من حيث تقنيات الأسلوب، وجاذبيته شكلا وحجما، وجعله مناسبا للفئات المدرسية:

- المرحلة ابتدائية: أن تكون مكونة من نصوص قصيرة لا يزيد عدد الصفحات على الثلاثين، مصحوبة بالرسومات والصور فضلا عن الخيال.

- المرحلة الإعدادية: بحيث تكون متوسطة من حيث نسبة الخيال والواقعية فيها، ومن حيث الحجم، ويفضل أن لا يزيد عدد صفحاتها على السبعين صفحة، وتقليل الصور والرسومات.

- المرحلة الثانوية: إعادة صياغة النصوص القديمة إلى اللغة المعاصرة، مع التصرف بتعديل أو حذف تقنياتها القديمة، كالمداخل التي تقول حدثني فلان عن فلان أن فلان، والاستطرادات في نسب الكاتب أو المروي عنهم وانتماءاتهم وشيوخهم..الخ.

محسن الرملي

دور الإعلام في دعم تعليم اللغة العربية وتعلمها

دور الإعلام في دعم تعليم اللغة العربية وتعلمها

إضاءات على الوضع الراهن

لا يمكن فهم دور البيئة الإعلامية في دعم تعليم اللغة العربية إلا إذا فهمنا التحولات الجذرية في الوضع الإعلامي، واستخدامات الوسائل الإعلامية لدى الجيل الجديد. وقد أشارت الدراسة الميدانية التي أشرفت عليها لجنة تحديث تعليم اللغة العربية إلى أن الشبكات الاجتماعية غدت أكثر الأنشطة اليومية التي يستخدمها الطلاب للإطلالة على العالم الخارجي. وتظهر الدراسات أيضا أن الجيل الجديد عموما لم تعد تستهويهم فكرة الجلوس أمام التلفاز لساعات لمشاهدة فيلم أو مسلسل أو حتى الأخبار، مما يعني أن على مؤسسات البث التلفزيوني أن تعيد النظر فيما تنتجه للأجيال الجديدة لاستقطابهم من خلال تقديم محتوى شائق وذي معنى لهم يتماشى مع عالمهم المعاصر. ولم يعد الأمر مقبولا أن تنتظر تلك المؤسسات أن يأتي إليها الشباب، بل عليها أن تستعين بأهل الخبرة من تربويين، ومصممي إعلان، ومنتجين مبدعين للوصول إليهم. كما أن هؤلاء الشباب وغيرهم من فئات المجتمع لم يعودوا مستهلكين فقط، بل إنهم ينتجون مواد ويحمِّلونها على الإنترنت من خلال موقع يوتيوب، حيث تظهر الدراسات أنه يتم تحميل شريط مصوّر لمدة ساعة في كل دقيقة في منطقة شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وهذه النسبة هي الأعلى في العالم.

وهذه التغييرات ليست سوى أمثلة على هذا الواقع الجديد. واللجنة تنظر إلى هذه التغييرات على أنها تحديات لابد من فهمها، وفرصة لتوظيف وسائل وأدوات جديدة تساعد المعلمين على الوصول إلى الجيل الجديد من طلاب اللغة العربية وجذبه.

إن التحدي الأكبر الذي نواجهه هو التأكد من أنّ صانعي السياسات، والقادة التربويين، والمعلمين يفهمون هذه البيئة الجديدة، ويقدرون على الإمساك بزمام الإمكانات التي توفرها لهم لخدمة تعليم اللغة العربية. هذه النقلة النوعية في البيئة الجديدة تتطلب التخطيط، والمرونة، والجهد لترسيخ دور الطلاب في العملية التعليمية. حيث نشهد مشاركة فاعلة، تؤشر على وجود وعي بهذا التحول ورغبة في اقتناص تلك الفرص، خصوصا عندما يتعلق الأمر باستخدام اللغة العربية في الكتابة والتعبير.

31%

نسبة الطلاب الذين يستخدمون العربية الفصيحة خلال تصفح الانترنت

راجع الملحق

ولعل الفرصة الأساسية التي توفرها البيئة الجديدة للمهتمين بشأن تعليم اللغة العربية هي إعادة النظر وبسرعة في محتوى تعليم اللغة العربية بحيث يكون حديثا وشائقا وجاذبا، أما من حيث الوسائل، فتتمثّل في الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي، والتي ستزيد من مهارات التواصل والعمل الجماعي للطلاب. وكل ما بوسعنا هنا هو أن نقدم بعض الإضاءات التي يمكن الاستنارة بها في هذا المجال عن طريق المثال لا الحصر نظرا للتطور السريع في المشهد الإعلامي.



تدريب المعلمين

إنّ تدريب معلمي اللغة العربية وتمكينهم من الوصول إلى فهم المشهد الإعلامي الجديد والتمكن من استخدامه لأمرٌ أساسي. ولعلّ الخطر الحقيقي هو في تباين معرفة التلاميذ بالإعلام الجديد والتقنيات الحديثة مقارنة بمعلميهم مما يوجد فجوة بين الطرفين. وهذا التدريب يجب أن يتجاوز مجرد التعرّف إلى طرائق استخدام الأجهزة إلى تدريبهم على تصميم أنشطة ومصادر تعلّم جديدة تدعم صف اللغة العربية. وقد يتمثل ذلك في إنتاج شرائط بصرية من خلال موقع اليوتيوب أو أية منابر أخرى مثل مواقع التواصل الاجتماعي، خصوصا الفايس بوك. حيث تشير الأرقام حالياً إلى أن أكثر من ثلث الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والثانية عشرة لديهم عضوية في الفايس بوك، ويستخدمونه لساعات للتحدّث مع زملائهم، أو لتصفح صفحات الآخرين بما فيها من صور، وتعليقات، وألعاب، ولتبادل الرسائل النصية القصيرة مع الآخرين عبره.

إن هذا الوضع يشير بكل قوة إلى ضرورة أن نجعل من الفايس بوك واليوتيوب وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة وسيلة يصل المعلم من خلالها إلى طلابه ليشكل معهم وفيما بينهم مجتمعا تعلميا يعملون من خلاله على تبادل الآراء وحل المشكلات واقتراح المصادر وغيرها من الأمور التي سترتبط البيئة المدرسية بالبيئة التعلمية. فأكاديمية خان التي صارت في غضون ست سنوات إمبراطورية تعليمية تربوية هائلة (4000 محاضرة قصيرة أو مُحَيضَرة) تقدّم شروحا في المواد الدراسية المختلفة من خلال أفلام فيديو قصيرة وشائقة وصل عدد الذين استخدموها الى 240 مليون شخصا (أصغرهم طفلة عمرها أربع سنوات). وهناك وسائط ووسائل أخرى كثيرة قد تفيد في تقريب اللغة العربية بدءا من Model (موقع يحمّل إليه المعلّم والطالب الواجبات والفيديو والمصادر المتنوعة فيجدها الطالب كلها في مكان واحد) إلى Worlds (موقع للتفنّن في ترتيب الكلمات) وكذلك موقع Story Birds (موقع يساعد المعلّم والطالب على كتابة القصص بطريقة فنية) وغيرها.

دور المؤسسات الحكومية: وزارات التربية والثقافة والإعلام

إن دور وزارات التربية والتعليم والثقافة والإعلام يتمثل بشكل أساسي في تقديم الدعم بشكل مخطط وممنهج لوسائل الإعلام التي تقدم محتوى تعليمي باللغة العربية.
ولذا فإن اللجنة تتقدم بالتوصيات الآتية لتحقيق الأهداف التي عرضت سابقا:

- أن تعمل الحكومات على تقديم الدعم المالي للشركات التي تنتج مواد تعليمية ذات محتوى شائق ومعاصر، ومستوى عال مهنيا، وبأدوات ووسائل رقمية عصرية.
- أن تقوم الحكومات بدعم إنتاج المادة العربية الموجهة إلى الجيل الجديد من خلال تدريب المنتجين وتقديم الدعم للمادة المنتَجة.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للقطاع الخاص لإنتاج محتوى ينبع من الثقافة العربية، ويعكس أصالتها، وليس مجرد منتجات مقلدة ومستوردة من الخارج.
- الإستفادة من طاقات الجيل الجديد المنتج للمواد الإعلامية وتوجيهها لإنتاج مواد ذات جودة عالية المستوى.
- إنشاء معاهد عالية المستوى لتدريب الراغبين في العمل في هذا الميدان وتأهيلهم، وعقد الدورات المستمرة أثناء الخدمة لتطوير قدرات العاملين في المؤسسات الإعلامية.
- التدريب على استخدام اللغة العربية السليمة من خلال دورات في جودة الحديث، وتقنيات الحوار، وإدارة البرامج التفاعلية وتصميم البرامج المناسبة للشباب باللغة العربية.
- الاهتمام في الجانب العملي في أقسام الإعلام في الجامعات العربية، وذلك بزيادة فرص التدريب في المؤسسات الإعلامية القائمة.
- تبني تشريعات تحفظ حقوق المنتجين الفكرية وكل المواد المنتجة كما فعلت كثيراً من دول العالم. وتوزيع المادة المنتجة باللغة العربية ليصبح هذا الدعم المتعدد الأوجه سياسة حكومية.
- وضع معايير تخص استخدام اللغة العربية السليمة في المؤسسات الإعلامية.

دعم وسائل الإعلام الخاصة لتعليم اللغة العربية

إن على شركات الإنتاج الإعلامي أن تدرك أنّ سوقا واعدة تنتظرها بسبب هذه التغييرات الجديدة، مما يحتم عليها فعل الكثير من أجل الوفاء باحتياجات هذه السوق. فإن توفير مواد إعلامية شائقة، وجذّابة ويسهل الوصول إليها من قبل المعلمين والتلاميذ هو المقصود هنا. وعند توفير هذه المواد، سيكون المعلمون والتلاميذ سبّاقين للاستفادة منها وتوظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال:

- إحداث تغيير حقيقي في البرامج التلفازية لضمان مشاهدة أكبر للجيل الجديد عن طريق الإنترنت. فمن حيث المحتوى، يفترض أن يكون شائقا وذا صلة مباشرة باهتمامات الطلاب ورغباتهم. ومن حيث التفاعل، تنويع الوسائل لضمان مشاركة هؤلاء الطلاب.
- إنشاء مواقع ذات بعد تعليمي لمحطات التلفزة على الإنترنت، بحيث يكون للشباب دور في المشاركة في الحوارات والمنتديات، وبشكل يناسب إيقاع الحياة لديهم.



الشبكات الاجتماعية وتعليم اللغة العربية

تمثل الشبكات الاجتماعية مثالا على الإستخدام المتنامي للتكنولوجيا في دعم الأنشطة التربوية. فقد ظهرت تجارب ناجحة في تعليم القراءة للطلاب باستخدام تلك الشبكات الاجتماعية. ويمكن لتعليم اللغة العربية أن يفيد من مثل هذا التوجه شرط توفرحسن التخطيط والتطبيق. والشبكات الاجتماعية تتجاوز المشهور من تلك الوسائل إلى مقاربات تكنولوجية يمكن تصميمها لخدمة أغراض تربوية محددة. ولتحقيق السلامة والأمان للطلاب، فإن الشبكات الاجتماعية المصممة بشكل خاص تساعد على تحقيق ذلك الأمان.

وقد أشارت الدراسة التي تبنتها اللجنة والتي أجريت في أربع دول عربية، إلى أن الشبكات الاجتماعية غدت أكثر الأنشطة اليومية التي يستخدمها الطلاب للإطلالة على العالم الخارجي وثوقا. وبغض النظر عن الحكم الذي قد يبديه البعض تجاه ذلك التطور، إلا أنه يمكن السيطرة عليه بطرق شتى لتحفيز الطلاب وإدارة الأنشطة الخاصة بتعليم اللغة العربية. وفيما يلي بعض الطرق التي تجعل استخدام الشبكات الاجتماعية واقعا ملموسا:

- إشراك أولياء الأمور وبطريقة دائمة في تعلم أبنائهم اللغة العربية من خلال تطوير قنوات اتصال بين المعلمين وأولياء الأمور ويمكن أن يتمثل هذا التواصل بإشراك الوالدين في خطط الدروس والمشروعات المخطط لها مسبقا عبر الانترنت.
- تنظيم أنشطة جماعية تشجع الطلاب على القراءة وتبادل التعليقات على الكتب و النصوص المقترحة من قبل المعلم. فهذه الأندية المهتمة بالكتاب موجودة في كثير من الأنظمة التربوية حول العالم وتمكن المعلمين من تنظيم الطلاب وتحفيزهم لاداء الفروض المدرسية من خلال تضمين القراءة في الخبروة الخاصة بتلك الشبكات والتي يتوفر عليها الطلاب. ويتحقق هذا الفعل من خلال الأنواع المختلفة للشبكات الاجتماعية المفتوحة، أو استخدام منتجات مغلقة وخاصة بالتربويين.
- دعم الأنشطة الكتابية من خلال تحميل الطلاب مايكتبونه والطلب من زملائهم مراجعة تلك المادة المكتوبة والتعليق عليها. حيث يمكن أن يبدأ المعلم في كتابة قصة ثم يقوم الطلاب بتكملتها. وقد يختار الطلاب فقرات معينة مما كتب على الشبكة لكتابة قصة.
- إن هذه الطرائق يمكن استخد مها لتطوير أنشطة ومهارات جديدة (العمل الجماعي مثلا) بين الطلبة باللغة العربية. ولكن من المهم في هذا الميدان الجديد من البحث والذي أخذ في الظهور أن يتركز الانتباه على الأنشطة التي يمكن أن تعززها التكنولوجيا ثم اختيار الشبكة المناسبة لها، بدلا من البدء باختيار التكنولوجيا أولا.

لنفرّد بتعليم اللغة العربية

كانت ولادة تويتر في عام 2006 باللغةِ الانجليزية وتمّ اطلاقُه باللغةِ العربية في مارس 2012 وقد لاقىَ إقبالاً من مئاتِ الملايينِ سواءً كانوا أفراداً أو مؤسساتٍ وأصبحت العلاقة شبْه تنافسية بينه وبين فيسبوك وفيما بعد انستغرام وغيرها. تويتر تدوينٌ متناه في الصغر لا يتجاوز 140 حرفاً، وهو فضاءٌ للتواصلِ الإجتماعي لكنهُ تجاوز هذا التعريف ليُصبحَ فضاء ثقافياً وسياسياً وإعلانياً. إنه عالمُ اللغة بامتياز وهو فضائُها ولأنه ليس نخبوياً فقد جذب جميعَ الأطيافِ والطبقات. لكن كيف نقرأ ونفعّل علاقتَهُ باللغة العربية؟ وما هي الصيغ اللغويّة التي يحرّضها تويتر وكيف سيؤثر على مشهدِ الكتابة والقراءة باللغة العربية؟ هناك خطابٌ يتداول السخرية وأحياناً يعبّر عن القلقِ من وسائلِ التواصل التقنية الحديثة على الرغم من أنّ الهاتف الجوال في يدنا اليمنى ومقودِ المركبة في اليدِ الأُخرى، ونستخدمُ الانترنت والكثير منا له/لها حسابٌ في فيسبوك أو في تويتر وانستغرام. هل ما يثير قلقنا أنّ تويتر فضاء يتراوح ما بين اللغاتِ وخاصة العربية والانجليزية أم أن هذا القلق لهُ علاقة بالتقنيةِ الجديدة.

يقول دكتور عبدالله الغذامي «إنّ ازدهار اللغة العربية وتناميها المطرد والمتصل، والشواهد تؤكد ذلك بالإحصاء والأرقام، وقد أظهرت تقارير علمية عن نسب مذهلة في موقع تويتر مثلا بلغت معه أعداد التغريدات اليومية ما يقارب ستة ملايين تغريدة يوميا، وتحديدا هي: (5,750,386) تغريدة يوميا باللغة العربية (في المنطقة العربية)، وهي ليست رقما كبيرا فحسب، بل هي تكشف أيضا عن تنامي في الأسلوب وفي تحسين مستوى الصياغة بين المستخدمين مع تواصل تفاعلهم اللغوي وممارستهم للكتابة وتثقيف أنفسهم لغويا عبر تجريب قدراتهم واحتكاكهم مع الآخرين مما جعل المهارات تنمو والأداء يتحسن، وهو مشهد حي يكشف عن تطور أساليب القول مع تعلم القول البليغ والموجز والتعبير عن الفكرة باحتراف يتنامى مع كل تغريدة» (3).

وهنا نقول إنه لابد من تشجيعُ معلمي اللغة العربية على استخدامِ التقنيات الحديثة والإعلام الاجتماعي بتطبيقاتِه الجديدة وتوظيفها في تعليمِ اللغة العربية وخاصة بإدخال الجانبِ التواصلي في مناهجِ اللغة بدلاً من الطرق التعليمية التقليدية وذلك عن طريق تنظيمُ دوراتٍ قصيرة لتَدريبِ معلمي اللغة العربية على كيفيةِ استخدام وسائل الاعلام الاجتماعي الجديد.

وتوظيف التوتر وغيره سيخلق فرص عمل للمتخصصينَ في اللغةِ العربية بتوظيفهِم لتدريبِ المعلمين على كيفيةِ استخدام وسائلَ الاعلام الجديد، كما ستشّجعْ على نشرِ دور المدرّسْ الافتراضي وتحقّقْ عدداً من المتابعين له/لها. إنّ استخدام التقنيات الحديثة بإمكانِه كسر حاجز الصعوبة المرتبطة بتعلُّم اللغة العربية وسلْطوية الأستاذ لأنّ العلاقة في تويتر أفُقية تفاعُلية.

منيرة الغدير

نسبة الطلاب الذين يستخدمون العربية الفصيحة على شبكات التواصل الإجتماعي

وجهة نظر الطلاب

21%

نسبة الطلاب الذين يستخدمون العربية الفصيحة في مدوناتهم الشخصية على الانترنت

وجهة نظر الطلاب

28%

راجع الملحق



تعليم
اللغة العربية
للناطقين بغيرها

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إضاءات على الوضع الراهن

لقد أخذت اللغة العربية موقعها بين اللغات العالمية لكونها لغة الثقافة العربية وعلومها الدينية والدنيوية. فهي لغة الأمة العربية من محيطها إلى خليجها، حيث يتحدث بها ما يقرب من ثلاثمائة مليون عربي. وهي أيضاً لغة الشعائر الإسلامية لأكثر من مليار وستة أعشار مليار مسلم يعيشون على وجه الكرة الارضية. هذه اللغة التي ينظر إليها العرب والمسلمون بالتقدير والاحترام، تحظى اليوم برغبة عارمة على المستوى الدولي لتعلمها والتمكن منها. وقد كان للأحداث العالمية التي فرضت نفسها على العالم أثر واضح على هذا الوضع الجديد.

فقد أضحت اللغة العربية محل الاهتمام والرغبة في تعلمها لدى المختصين والعاملين في شؤون العالم الإسلامي والحركات الدينية والتطور الاقتصادي والثقافي لكثير من الدول الإسلامية. وقد ساعد التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال المختلفة على جعل اللغة العربية أقرب متناولا للكثير من المهتمين بها.

المهتمون باللغة العربية اليوم يضمّون الطلاب والأكاديميين ورجال الأعمال والاقتصاديين والسياسيين والعسكريين أيضا

ولعل هذه التطورات المختلفة فتحت الآفاق أمام تعلم اللغة العربية لأسباب ودوافع مختلفة. حيث نرى أنها لم تعد مقصورة على قلة من المهتمين بالشأن العربي والإسلامي فقط أو عدد قليل من المهتمين بالثقافة العربية. فالمهتمون باللغة العربية اليوم يضمّون الطلاب والأكاديميين ورجال الأعمال والاقتصاديين والسياسيين والعسكريين أيضا. فمنهم من يتعلمها لتحقيق منافع اقتصادية أو أكاديمية، ومنهم من يتعلمها بدافع الرغبة في التعرف على الثقافة العربية والإسلامية، ومتابعة ما يدور في هذا الوطن العربي الكبير. وإذا نظرنا في الأعداد المتزايدة التي تقبل على تعلم العربية وخلفياتهم المهنية والعلمية، لرأينا هذا التنوع في الأهداف والدوافع. ففي مقالة لجريدة يو اس تودي الأمريكية، أشار طلاب تمت قابلتهم إلى تعدد أهدافهم وتنوع دوافع تعلمهم للغة العربية. فمنهم من عزا أسباب تعلمه العربية إلى حب اللغة

العربية والرغبة في التعرف على الثقافة العربية ومنهم من عزا تعلمهم إلى تحقيق أهداف مهنية واقتصادية. (شبكة صوت العربية)

وتشير الدراسات إلى أن نسبة المقبلين على تعلم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ارتفعت إلى 127 % في الفترة بين عامي 2000-2006، فوصل أعداد دارسي اللغة العربية إلى 24 ألف طالب. إضافة إلى ذلك تزايدت أعداد مراكز البحث وأقسام تعليم اللغات الأجنبية، وحتى المدارس الثانوية التي تدرس اللغة العربية وثقافة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مما مكّن اللغة العربية ولأول مرة في تاريخ تعليمها في الولايات المتحدة الأمريكية من أن تصنف ضمن اللغات العشر الأكثر تعلما.
كما أن عدد دارسي اللغة العربية بهذه الجامعات ارتفع بنسبة 92 % في الفترة الممتدة من 1988 إلى سنة 2002 (أحمد فرهادي، شبكة صوت العربية).
وقد أعادت هذه الأرقام للغة العربية عافيتها وتطورها؛ فغيرت كثيرا من وضعيتها، بعدما ظلت قابعة طيلة ربع قرن من الزمن خارج لائحة اللغات العشر الأكثر دراسة بالجامعات الأمريكية.(فرهادي، مصدر سابق).

ونظرا للتطور الحاصل الآن في الوضع العام للعالم العربي على المستوى العالمي، وخصوصا دول الخليج العربية التي تقوم بدور ملحوظ في الدبلوماسية الإقليمية والشؤون الدولية وفي عالم المال والأعمال، والثقافة والإعلام والتعليم العالي والصحة العامة، فإن السؤال المطروح هو كيف يمكن لنا نشر اللغة العربية كلغة عالمية مهمة، بشكل فاعل، وتمكينها من أن تكون على قدم المساواة مع لغات العالم الرئيسة الأخرى كالإنجليزية والصينية والفرنسية والإسبانية.

127%

ارتفاع نسبة المقبلين على تعلم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة بين عامي 2000-2006

المصدر: تقرير جمعية اللغة الحديثة (MLA) 2010

تعريف مصطلح الناطق بلغة غير اللغة الأم

لا يعد تعلم اللغة العربية أو استخدامها أمرا مطلوبا لدى الغالبية العظمى من الأجانب العاملين في دول الخليج. فالتعليم باللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية والأردية والهندية وحتى الفلبينية (تغالوغ) متوفر لأبناء العاملين في تلك الدول. كما أن العمل في أغلب الشركات والمؤسسات لا يتطلب إتقان اللغة العربية، مما سبب عزوفا واضحا لدى هؤلاء عن تعلم اللغة العربية. ولأنه من غير المتوقع أن يتم تغيير هذا الوضع بين عشية وضحاها، فإن المطلوب على الأقل هو تشجيع تعلم اللغة العربية، وجعل مستوى معقول من التمكن من اللغة العربية متطلبا للتخرج من المدارس والجامعات، بالإضافة إلى أن يتقن العاملون المقيمون لمدد طويلة مستوى من اللغة العربية يمكّنهم من القيام بوظائف اللغة الأساسية.

وبناء على ما تقدم يمكن تقسيم متعلمي اللغة العربية إلى قسمين:

- **متعلمي العربية في دول غير عربية** (الولايات المتحدة الأمريكية، الدول الأوروبية، دول آسيوية..الخ)

وهؤلاء الطلاب يشملون أبناء العرب والمسلمين المقيمين في الولايات المتحدة وأبناء البلاد الأجنبية. ولكل من هؤلاء أهدافه وغاياته من تعلم اللغة العربية. فأبناء العرب عموما يتعلمون اللغة العربية كونها لغة آبائهم وأجدادهم. فيتعلمون بدافع التخاطب مع الأقارب عند زيارتهم إلى تلك البلاد التي وفد منها آباؤهم، وكذلك الرغبة في المحافظة على ميراثهم الثقافي والديني. وهؤلاء غالبا ما يبدؤون تعلم اللغة العربية في سن مبكرة في المدارس العربية المنتشرة في الولايات المتحدة وأوروبا وغيرها. ويستمرون في تعلم اللغة العربية إلى الجامعة. وقد تكون معرفتهم باللغة العربية والثقافة العربية عاملا مساعدا على العمل في مراكز أبحاث أو مؤسسات غربية ذات علاقة بالعالم العربي كوزارات الخارجية والدفاع ومراكز البحوث الاستراتيجية. أما الطلاب من غير الأصول العربية، فهم غالبا ما يبدؤون تعلم اللغة العربية في الجامعات ولأسباب ذكرناها سابقا. وهم الأغلبية في صفوف اللغة العربية في الجامعات.

- **متعلمي العربية في دول عربية** وهؤلاء يشملون الطلاب من أبناء العرب والمسلمين، وكذلك الغربيين، والآسيويين وهؤلاء يتعلمون العربية في المدارس والجامعات. وكذلك الحال بالنسبة للعاملين في القطاعين الحكومي والخاص. وأهدافهم من تعلم اللغة العربية مزيج من الرغبة في التكيف مع متطلبات المجتمع الخليجي والاستفادة من اللغة في العمل .

التحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية

يواجه متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية أو ثانية، مجموعة من التحديات التي لا بد من مواجهتها، والبحث عن الحلول المناسبة لها. وتتنوع التحديات بتنوع المتعلمين أنفسهم. فالذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في الدول غير العربية، يجدون أنفسهم أمام تحد مهم وهو قلة فرص استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. وهو تحد لا يواجه متعلمي اللغة العربية الذين يعيشون في البلاد العربية ويتعلمونها كلغة ثانية. ومثل هذا التحدي يمكن مواجهته بتوفير فرص التفاعل مع المعلم والزملاء وحتى الطلاب العرب في جامعاتهم. أما داخل الصف، فيتم من خلال جعل المحادثة مهارة أساسية باستخدام الحوار والمناقشة والتخلي عن أسلوب المحاضرة. فالحوار والمناقشة يعززان ثقة المتعلم بنفسه، ويمكنانه من الدخول في محادثات يومية مع المعلم والزملاء. وتكون الفرص أكثر حين يوجد في الصف طلاب من أصول عربية يتعلمون اللغة لتطوير مهاراتهم اللغوية التي يكونون قد اكتسبوا بعض مهاراتها داخل البيت، ومن زياراتهم المتكررة لبلادهم الأصلية. كما أن الإكثار من الأنشطة الجماعية داخل الصف وخارجه تعوضهم عن النقص في فرص الحديث بالعربية.
إضافة إلى أن المؤسسات التعليمية يمكن أن تقوم من آن لآخر بعمل أنشطة مثل المخيمات اللغوية. وفي هذا النوع من النشاطات، يقضي الطلاب أياما خلال عطلة نهاية الاسبوع أو في الإجازات لا يتحدثون بغير اللغة العربية، ولا يقرؤون سوى مواد باللغة العربية، ولا يستمعون ولا يشاهدون إلا مواد باللغة العربية. حيث تتوفر مواد سمعية وبصرية كالأفلام والمسرحيات والأخبار والبرامج الحوارية العربية.
ولعل زيارة بلد عربي خلال فصل الصيف أو الإجازات الفصلية أفضل وسيلة لتطوير مهاراتهم اللغوية.

ولعل زيارة بلد عربي خلال فصل الصيف أو الإجازات الفصلية أفضل وسيلة لتطوير مهاراتهم اللغوية

أما التحدي الآخر فهو قلة وجود المعلمين المدربين على تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. فكثير من معلمي اللغة العربية في البلاد الأجنبية هم عرب تخرجوا في الجامعات العربية، وتم تأهيلهم لتعليم اللغة العربية لأبنائها. كما أن فئة لا بأس بها من المعلمين ليسوا من خريجي أقسام اللغة العربية، حيث نجد أحيانا –خصوصا في المدارس العربية الخاصة- متطوعين من المهندسين والأطباء وأصحاب المهن الأخرى.
ومواجهة هذا التحدي يكون في تكثيف تدريب هؤلاء المعلمين. فالتدريب المهني

المستمر والنوعي سيؤدي إلى تطوير مهارات هؤلاء المعلمين، وتمكينهم من العمل مع الطلاب بصورة فاعلة. بحيث ينتقل هؤلاء المعلمون من التركيز على أسلوب التلقين والمحاضرة إلى أسلوب تكاملي يعتمد تعليم اللغة من خلال طرائق حديثة.
وهناك تحدي المواد التعليمية. فكثير من المواد التعليمية تأتي من البلاد العربية. وبعض تلك المواد هي كتب دراسية تم تأليفها للطلاب العرب، وهي غير صالحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. أما الكتب والمواد التعليمية التي تم تأليفها لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية فكثيرا ما تكون المواد هذه أقل من المستوى المطلوب من ناحية المحتوى والشكل. فبعضها صمم من أجل تعليم العربية لأغراض دينية، وبعضها صمم من مؤلفين لم يسبق لهم التعامل مع المتعلمين من غير العرب. ويمكن حل تلك المشكلة بإنشاء هيئة عربية تضم متخصصين في علوم اللغة وتربويين ومصممي كتب ومؤلفين محترفين لتأليف الكتب والمواد الدراسية للمستويات المختلفة في المدارس والجامعات.
ومن تلك التحديات أيضا تحدي التركيز على النحو العربي. حيث نجد كثيرا من معلمي العربية التقليديين يركزون على تعليم الطالب غير العربي أبواب النحو المختلفة، ويهتمون بالمصطلح النحوي ويُغرقون في تعليم الإعراب والاهتمام بكل ما يتصل به. ولعل تدريب هؤلاء المعلمين على التدريس باستخدام الطريقة الكلية التي تعلم النحو من خلال نصوص أصيلة وبطريقة تهتم بالمعنى قبل اهتمامها بالشكل سيخفف من حدة هذه المشكلة.
أما الذين يتعلمون اللغة العربية في البلاد العربية، فإننا نجد تحديات تختلف عن تلك التحديات التي يواجهها المتعلم الأجنبي في البلاد غير العربية. وأول هذه التحديات هو عزوف كثير من العرب عن الاختلاط بهم والتحدث إليهم باللغة العربية الفصحى. ومن تلك التحديات أيضا قلة المواد التعليمية المصممة خصيصا لتعليم اللغة العربية لغير العرب، وكذلك الحال ينطبق على المعلمين غير المتخصصين. وبالإمكان التغلب على هذه التحديات من خلال تأهيل معلمين لتعليم اللغة العربية لغير العرب وهذا المقترح سنفصل فيه لاحقا.
ومن التحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في مختلف البلاد العربية والأجنبية تحدي الإزدواجية اللغوية. فالحديث في البلاد العربية في الحياة اليومية يتم باللهجات المحلية، في حين أن التعليم الرسمي وكذلك الإعلام يستخدم لغة عربية معاصرة. ونظرا

كانت دراسة اللغة العربية في الولايات المتحدة في العقود الأخيرة من القرن العشرين تقتصر على عدد محدود من الجامعات الخاصة المتميزة والجامعات العامة (الحكومية) التي كانت تقدم برامج في دراسات الشرق الأوسط أو الدراسات الإسلامية. وكان أغلب الطلبة الذين اختاروا تعلم العربية من طلبة الدراسات العليا أو من الطبقات العليا (الديبلوماسيين ورجال الأعمال) الذين اختاروا التخصص في برامج دراسات المناطق مثل دراسات الشرق الأوسط، فقه اللغة العربية واللغة العربية الفصحى/ لغة التراث الإسلامي، والدراسات الدولية. وكان أغلب هؤلاء الدارسين قد درسوا العربية لاهتمامهم بفرع أو

اكثر من فروع الدراسات السامية النظرية أو التطبيقية أو المقارنة ذات التاريخ العريق والطويل في المؤسسات الأكاديمية الغربية. وفي بداية القرن الحالي، حدثت تغيرات مهمة على صعيد تعليم اللغة العربية وتعلمها في الجامعات الأمريكية.

أولاً: إزداد عدد الطلاب الدارسين بشكل كبير نتج عنه زيادة ملحوظة في عدد الجامعات والكليات التي تطرح مساقات لتعليم العربية. وقد كان للظروف والمستجدات على الساحة العربية كالتطور السياسي، وتطور الأوضاع الثقافية والسياسية في الشرق الاوسط، وظهور الاهتمام بالإسلام على الساحة العالمية، إضافة إلى بروز دول الخليج العربية كقوة إقليمية.

ثانياً: انخراط طلاب من أصول عربية وإسلامية في الجامعات الأمريكية بأعداد كبيرة وإعادة اكتشاف جذورهم واقتناص الفرص الكثيرة المتوفرة لتعلم العربية.

ثالثا: نرى اليوم أعداداً متزايدة من الطلاب الجدد ينخرطون في تعلم اللغة العربية. هذا كله مؤشر على أن اللغة العربية أصبحت لغة عالمية من حيث الإقبال على تعلمها، فأصبحت تنافس الاسبانية والصينية والفرنسية كلغة أجنبية يختارها هؤلاء الطلاب.
فالعربية اليوم تتمتع بالترتيب الرابع في أعداد الدارسين لها في جامعة هارفارد، بعد ما كانت قبل عشرين عاما تقع ضمن اللغات العشر الأعلى في أعداد الدارسين لها.

إن بروز العربية كلغة عالمية مهمة إضافة إلى التطور المثير للإعجاب في طرائق تعليمها وتعلمها كلغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية، أدى إلى تنوع كبير في الدارسين من طلبة الدراسات العليا والشهادة الجامعية الأولى من المتخصصين في دراسات الشرق الأوسط والقانون والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والصحة العامة..الخ.

ويلم غرانارا

لكون هذا الموضوع محل جدل ونقاش بين المهتمين بتعليم اللغة العربية، فإن التركيز في التعليم على الفصيحة، لا يعني عدم الاستفادة من اللهجة العامية في هذا التعليم. فقد يكون بعض المتعلمين قد وفدوا أو على وشك السفر إلى البلاد العربية للعمل. ومثل هذه الشريحة كبيرة نسبيا، وقد يرون في تعلم اللغة العربية الفصيحة مضيعة لوقتهم لعدم حاجتهم إليها. مثل هؤلاء يمكن تعليمهم المهارات الأساسية للغة العربية من خلال عربية سليمة وميسرة تقترب من الفصحى، أو ما يمكن تسميته بعامية المثقف خصوصا في مهارتي الاستماع والتحدث.

الأهداف

إن العمل على تقدم اللغة العربية كلغة عاملة في الدول العربية والأجنبية، يعني تطوير برامج تعليم جيدة، وخلق حوافز لتعلم العربية، وكذلك الحال خلق فرص للتدريب المهني وتطوير قدرات المعلمين العاملين. ولذا كان لزاما علينا أن نميز بين من يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية ومن يتعلمها كلغة أم. خصوصا وأن الكبار لا يكتسبون اللغة بنفس الطريقة التي يكتسبها الأطفال. لذا فإن تبني منهجية حديثة في طرائق تدريس اللغة الثانية بشكل عام واللغة العربية كلغة أجنبية بشكل خاص، وتطبيق مفاهيم أساسية في تعليم الكبار أمور ضرورية لتحقيق أهدافنا وهي:

• تدريب العاملين في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية وتوظيفهم. وهذا يعني أن نشجع على تضمين مقررات مثل علم اللغة التطبيقي للطلبة الذين ينخرطون في أقسام اللغة العربية في الجامعات.

• تصميم منهاج لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية والثقافة العربية في المدارس والجامعات بحيث يتم تعليم اللغة والثقافة بشكل متوازٍ. وننصح بأن يتم تصميم المنهاج على أساس معايير واضحة تحدد المستويات (مبتدئ، متوسط، متقدم). كما يجب أن يتضمن المنهاج مزيجا من الأسلوبية للغة العربية المعاصرة والثقافة العربية المعاصرة والنحو، حيث نعتقد بأن تعليم الثقافة واللغة يتم بشكل متكامل وليس على أساس أن الثقافة شيء مضاف للغة.

• جعل اللغة العربية متطلبا أساسيا لكل الطلاب الذين يدرسون في المدارس المحلية. ويجب أن يبدأ ذلك في مرحلة مبكرة، بحيث تقدم اللغة العربية من خلال أنشطة اجتماعية وثقافية ممتعة ومرحة في المرحلة الابتدائية. كما نرى أن ينخرط الطلاب العرب وزملاؤهم غير العرب في البرامج والأنشطة اللاصفية بطريقة مناسبة في المراحل المختلفة.

• تضمين اللغة العربية في اختبار الثانوية العامة للطلاب غير العرب. ووضع مثل هذا الجزء في الاختبار، يجب أن يتم بشكل متدرج وضمن خطة مدروسة ومعدة بشكل جيد ضمن قواعد واضحة. وهذا يعني أن يكون لدى الطلاب فكرة واضحة عما سيتضمنه الاختبار والعمل مع الأسرة والمعلمين لتحقيق هذا الهدف. ولعل من الحوافز المهمة هنا حجز شهادة الثانوية في حال الرسوب في اختبار اللغة العربية.

• إنشاء أقسام للدراسات العليا في الجامعات الخليجية للغة العربية والدراسات الإسلامية تتضمن التخصص في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. على أنه يجب أن تكون مثل هذه البرامج جزءا من العلوم الإنسانية والاجتماعية العربية وليس منفصلة عنها. ونوصي بأن يكون تعليم العربية متضمنا بشكل واضح في رسالة الجامعة.

التوصيات

توصيات عامة

• إنشاء مراكز لنشر اللغة العربية والثقافة. بحيث تكون هذه المراكز معروفة للجميع، ويديرها شخص معروف لدى المؤسسات العالمية، وملتزم بتطوير تعليم اللغة العربية كلغة عالمية في القرن الحادي والعشرين.

• إنشاء مكتبة شاملة للغة العربية، بحيث تحوي مراجع وكتب في الأدب العربي واللغة وكذلك المجلات العلمية المتخصصة في نشر الأبحاث المتعلقة باللغة العربية ، ووسائل التقنية المختلفة (مطبوعة ومرئية)، ومواد تدريس مبتكرة (كتب مدرسية وجامعية، مجلات، افلام، افلام وثائقية، مواقع توصل اجتماعي) وصفوف ذكية، وأماكن عمل للأفراد، وقاعات للمحاضرات.

• إنشاء برنامج متخصص أو برامج لأغراض خاصة لفترات قصيرة في فصل الصيف، مثل عمل صفوف لتعليم اللغة العربية للكبار، محاضرات دورية، مؤتمرات سنوية وشبه سنوية وندوات. وقد تشمل صفوف اللغة العربية لأغراض خاصة تدريس بعض اللهجات المحلية، الترجمة (من وإلى العربية)، التحرير والكتابة العربية، الخط والبلاغة، والكتابة الإبداعية.

• زيادة أعداد برامج الماجستير في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها على ما هو موجود الآن. بحيث تستقطب الخريجين الجدد من الجامعات الخليجية والجامعات العربية عامة، والجامعات الأمريكية والأوروبية أيضا. ويمكن لحملة الاستقطاب هذه أن تستفيد من الموارد البشرية المتوفرة في وقت تشهد فيه الساحة العربية تحديات اقتصادية وسياسية، وتواجه الجامعات تحديات غير مسبوقة. إن نشر تعليم العربية كلغة أجنبية كمهنة مستقرة ومجزية وآمنة للخريجين الجدد من البلاد العربية والمهجر، وتوفير فرص التدريب المهني بعد التخرج مباشرة سيجعلها مهنة أكثر جاذبية.

• إصدار مجلة مهنية برؤية عالمية في التربية العربية تتعامل مع موضوعات تتعلق باكتساب اللغة الثانية واللغويات النظرية والتطبيقية والاجتماعية العربية. إن هذه المجلة ستكون فرصة للباحثين من طلبة وأساتذة في الجامعات الخليجية لعرض أبحاثهم ودراساتهم.

• تشجيع البرامج التدريبية المتبادلة بين المؤسسات الأكاديمية ذات السمعة العالمية في تدريب معلمي اللغة العربية. ولذلك يجب تشجيع الأساتذة وطلبة الدراسات العليا على الانخراط في برامج تدريب صيفية قصيرة، وكذلك المشاركة في مؤتمرات مشتركة مع مؤسسات تهتم بتدريس اللغة العربية للأجانب في أنحاء مختلفة من العالم.

• إيجاد وزيادة عدد المنح الدراسية للطلبة الأجانب المتفوقين في دراسة اللغة العربية.

• استحداث جائزة أو جوائز تشجيعية وتقديرية سنوية للأفراد والمؤسسات التي تساهم بشكل فاعل وملموس في خدمة اللغة العربية ونشرها.

• إيجاد تجمعات سنوية في بلدان عربية يقيم فيها الطلبة المتفوقون من الأجانب مع طلبة عرب متميزين، كأن تكون الإقامة لفترة شهر في العطلة الصيفية، وذلك من أجل المعايشة والتخاطب باللغة العربية التي تكون شرطاً أساسياً في التعامل داخلها. لتكون فرصة للتعرف على الثقافة العربية وأسلوب الحياة العربية.

• ضرورة صياغة معايير لتطوير المناهج الدراسية وتقييمها لتكييفها مع الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR)، أو مع المبادئ التوجيهية لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) أو معهد ثربانتس الأسباني، أو تجربة الصين الأخيرة في وضع معايير خاصة لتقييم تعلم العربية. ومنها نظم تقييم الكفاءة الشفهية للطلاب المستخدمة في المؤسسات العامة والخاصة في الولايات المتحدة، والتي تتشابه إلى حد كبير مع النظم الأوروبية.

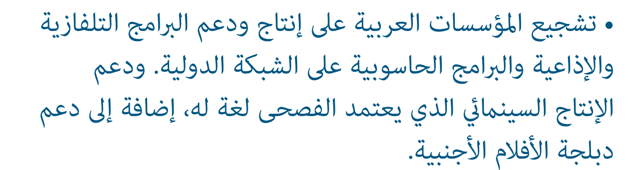
• إنشاء شبكة دولية تكون بمثابة مرجعية يتاح من خلالها استقبال الإقتراحات الخاصة بتطوير تعلم وتعليم اللغة العربية ودراستها وتطبيق الممكن منها، ونشر البحوث المتعلقة بتدريس اللغة العربية والأعمال الأكاديمية المحددة والتي من شأنها المساهمة في تحسين هذا الميدان.

توصيات تخص التطوير المهني

• إنشاء مركز ترجمة عالمي لنشر المشاريع التي تهتم بترجمة الفنون والآداب العربية ودعمها. فمع النمو الذي تشهده اللغة العربية كلغة عالمية، فإن تيسير الوصول إلى المواد العلمية المطبوعة باللغة العربية أمر حتمي. فمثل هذا المركز سيجمع الخبراء و العلماء والمهتمين بالترجمة لترجمة الكتب والأبحاث والوثائقيات من وإلى اللغة العربية في مجالات مختلفة كالإقتصاد والسياسة والقانون الدولي والآداب من شعر ورواية ومواد إعلامية مختلفة. كما أن مثل هذا المركز سيسهم في التدريب على الترجمة المباشرة والتتابعية.

• إنشاء مركز للإعلام و الصحافة، - حيث نرى اهتماما كبيرا في منطقة الخليج بالإعلام والصحافة- والاستفادة من النجاحات التي حققتها محطات تلفزة كبيرة ومشهورة مثل العربية، فمركز عالمي كهذا يمكن أن يفيد في: (1):نشر اللغة العربية من خلال البرامج المتلفزة وشبكات التواصل الاجتماعي. (2): الإشراف على تدريب الصحفيين في مجالات الكتابة والتحرير وتقديم التقارير الإخبارية، وإدارة المؤسسات الإعلامية والدعاية والتسويق. ونرى أن يستفاد من المؤسسات الإعلامية الدولية التي تعمل على نشر الإعلام المهني في إنشاء هذا المركز. ونظرا لكون دبي قد أفسحت المجال للمؤسسات الإعلامية للعمل من خلال مدينة دبي الإعلامية، فإن وجود هذه المدينة المجهزة ببنية تحتية مناسبة، ستكون المكان الأمثل لمثل هذا المركز.

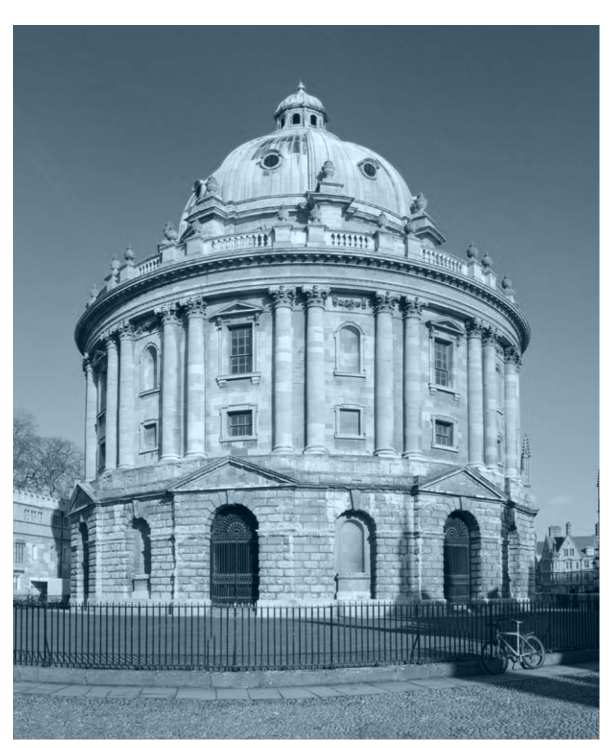
• إنشاء معهد للسينما وفنون التمثيل العربية: حيث يمكن لنا أن نتخيل مؤسسة تقوم على تعهد ورعاية الشباب العربي المهتمين بالتمثيل والعمل في هذا المجال. إن مثل هذا المعهد سيوفر فرصا للتدريب على مهارات فنية وتقنية في مجالات مختلفة مثل السينما، الكتابة للراديو والتلفزيون، الموسيقى والصوت وكذلك إنتاج الأفلام والوثائقيات والبرامج التلفزيونية والمسرحية. إن هذه المؤسسة المقترحة ستكون مكانا مهما لتعليم اللغة العربية والثقافة. حيث نرى أن البرامج التلفازية والأفلام والمسلسلات والمسرحيات أضحت مواد تعليمية لدى معلمي اللغات الأجنبية. فهي بالإضافة إلى تعليم اللغة، فإنها تقدم للمتعلم فرصة ثمينة للإطلاع على أسلوب الحياة العربية بكل مكوناتها وشرائحها. فتلك المواد الإعلامية تتضمن مشاهد من مواقف حياتية، وتعبر في كثير من الأحيان عن الروح العربية، وطبيعة العادات والتقاليد والسلوك اليومي للمواطن العربي.



• تشجيع المؤسسات العربية على إنتاج ودعم البرامج التلفازية والإذاعية والبرامج الحاسوبية على الشبكة الدولية. ودعم الإنتاج السينمائي الذي يعتمد الفصحى لغة له، إضافة إلى دعم دبلجة الأفلام الأجنبية.

• مواصلة دراسة الأسباب التي تدعو الأجانب لتعلم العربية، فهي متغيرة من جيل إلى آخر ومن بلد إلى آخر، فمعرفتها ضرورية جداً وستساعد كثيراً في تطويع وتركيز أساليب تعليمها لتحقيق هذه الأهداف.

• العمل على إيجاد قواميس ومعاجم حديثة ومتجددة.



• إعداد مدرسين متخصصين يتمتعون بمهارات عالية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وإنشاء معاهد خاصة لهذه الغاية وتكون مزودة بالوسائل التكنولوجية السمعية والبصرية اللازمة.

• معرفة العربية يعني معرفة التصرف بالعربية وليس معرفة معلومات عنها فقط، لذا يجب التركيز على الفعل والممارسة أكثر من التعليم التجريدي، وذلك بالحث على ممارستها في المحيط الشخصي والاجتماعي ومن ثم في المحيط المهني الأكاديمي والمتخصص.

توصيات تخص المناهج والأساليب

• توظيف التكنولوجيا الحديثة بكل إمكانياتها وبشكل تجديدي ومتواصل. وتطوير مجال استخدام التقنيات الحديثة والتعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي. وإيجاد برامج لتعليم العربية عبر الانترنيت والراديو والتلفزيون، بحيث يستفاد من تجارب تعليم اللغات الأخرى كالفرنسية والألمانية، وخصوصا برامج التسلية والمسلسلات التلفزيونية.

• تدريس اللغة العربية وثقافتها معاً. وتوظيف الثقافي والفني بشكل أكبر، وتبدو الأغاني هي الأقرب، إلا أنه يمكن توسيع التجربة لتشمل توظيف بقية الفنون والعلوم بما فيها الرياضيات وكذلك الرياضة لصالح اللغة. واستثمار أكثر للآداب العربية في عملية تعليم اللغة، ومنها القصة والرواية على وجه التحديد. وتشجيع الطلاب على متابعة أفلام بالفصحى، والتحدّث معهم بشأنها في اليوم التالي أو حتى تمثيل مشاهد منها.

• أن يتم تدريس القواعد النحوية من خلال نصوص حيوية وحياتية ذات معنى ودلالة للمتعلمين، وليس بشكل تجريدي منفصل. بحيث لا يقتصر الدرس على ما يُعرض من أمثلة فقط، بل يجب الإكثار من التمارين والتدريبات لبلورة العادات اللغوية الصحيحة.

• أن يتم الاقتصار في دروس النحو على ما يحقق الهدف الأساسي بما في ذلك فهم المعنى أولا وتقويم اللسان ثانيا. والتقليل من التسميات والقياسات والتعريفات والتخريجات القواعدية والاصطلاحات المربكة، وتبسيط أسلوب العرض ليتلاءم مع الطالب بعيداً عن التعقيد.

• اختيار الكلمات بشكل علمي ومدروس والتركيز على انتقاء الكلمات شائعة الاستعمال وتقديمها تدريجياً من السهل إلى الصعب. وبشكل يتناسب ومستوى المتعلمين، حيث ينبغي مراعاة حاجة المتعلمين إلى كلمات معينة في كل مرحلة من المراحل.

• تشجيع الطلاب على فهم الكلمة ضمن سياقها الذي وردت فيه، ومدى إمكانية توظيفها في سياقات أخرى، وعدم حفظها في قوائم معزولة عن سياقها، أي تعليمها من خلال نصوص أصيلة وحقيقية.

• الطالب هو الأساس والمحور والهدف، ويجب أن يتعلم المشاركة منذ اليوم الأول، ففي ذلك إثراء للطالب والأستاذ والمادة وبقية الطلبة. وتأتي تلك المشاركة من خلال الاهتمام بالحوار والمناقشة وتقبل الآراء.

• عدم التشدد في المحاسبة على الأخطاء، لأن الخطأ عند الطالب هو جزء من عملية التكوين، لذا فعلى المدرس أن يأخذ بالسياق العام للتعبير وأن يكون مرناً كي لا يسبب الخوف والإحباط. لابد من التعامل مع الأخطاء بإيجابية لأنها جزء من عملية التعلم.

• أن يكون من أهداف المنهج تنمية التوجهات التي تساعد المتعلم على تخطي الحاجز النفسي تجاه المجتمع. وزيادة رغبة المتعلم في عملية التواصل مع أهل مجتمع اللغة الثانية.

• بناء منهج لتعليم اللغة العربية يأخذ في الاعتبار الثقافة العربية والثقافة الإنسانية بشكل عام. بحيث يرى الطالب ويتعلم مفاهيم إنسانية تخدمه في حياته.

• أن تتضمن مناهج اللغة العربية الإنجازات العربية في العصر الحديث وكذلك الفترات الذهبية من حياة الأمة العربية.

• أن تتضمن المناهج تعريفا برموز الثقافة العربية والفكر العربي من روائيين وكتاب وشعراء ومثقفين.

الاعتمادية لمعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

درجت العادة في الكثير من مدارس الوطن العربي وجامعاته أن يقوم أي ناطق باللغة العربية بتعليمها للناطقين بغيرها أو أن يدرّس اللغة معلّمون احترفوا تدريس اللغة العربية للناطقين بها. ذلك أنّ المنطق السائد يقول بسهولة تعليم الناطقين بغير العربية وبعدم احتياج من يعلّمهم إلى مهارات لغوية وتربوية عالية. ولذلك يلاحظ في الكثير من المدارس والجامعات التي تدرّس العربية للناطقين بغيرها أن الطلاب يبقون في المستويات الدنيا للتعلّم وقلما يصلون إلى مستوى اللغة المتقدّم أو المتميز (بحسب تصنيفات مستويات الكفاءة اللغوية التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية).
لهذا لا بدّ من تأسيس مرجعية عربية تعنى بضمان جودة التعليم عموما في الوطن العربي وتقوم ب:

• وضع معايير تنظّم مهنة التعليم وتفصّل العناصر الثلاثة التي تقوم عليها المهنة من معرفة ومهارات وممارسات،
• منح الاعتمادية للمعلّمين ومن ضمنهم معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولا يسمح بتوظيف أو تعيين أيّ معلّم ما لم يحصل على إجازة أو اعتمادية التعليم هذه.

للحصول على الاعتمادية يحتاج معلّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس إلى ما يلي:
• شهادة بكالوريوس في اللسانيات أو في اللغة العربية أو في التربية من جامعة معترف بها
• اجتياز امتحان مقنّن في تعليم العربية للناطقين بغيرها يكون من ثلاثة أقسام (قسم لغوي وقسم عن التعليم والتقييم وقسم ثقافي)

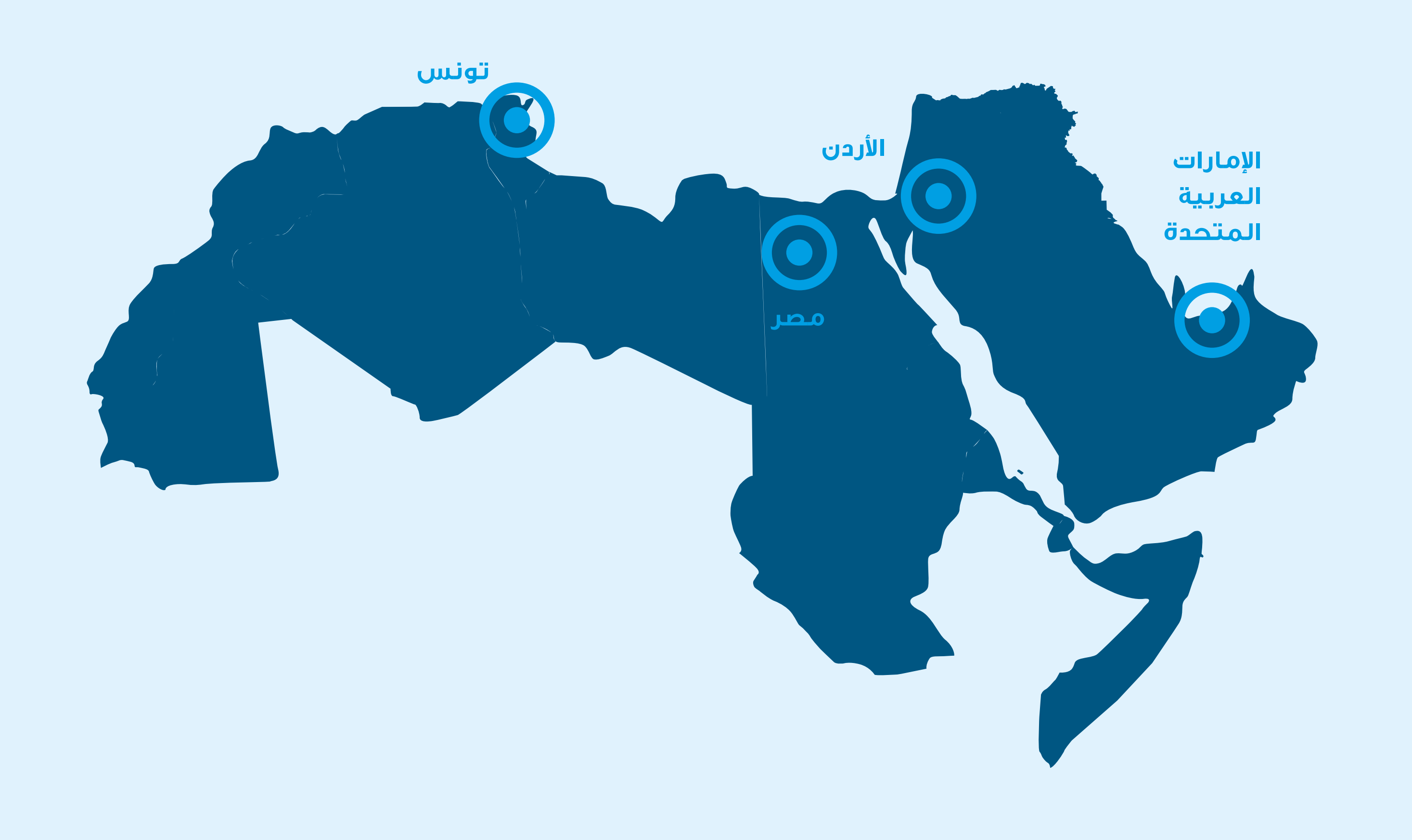
وللحصول على الاعتمادية يحتاج معلّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إلى ما يلي:
• شهادة ماجستير أو دكتوراه في اللسانيات أو في اللغة العربية أو في التربية من جامعة معترف بها
• اجتياز امتحان مقنّن في تعليم العربية للناطقين بغيرها يكون من ثلاثة أقسام (قسم لغوي وقسم عن التعليم والتقييم وقسم ثقافي).

الملحق

الدراسة الميدانية

كُلفت مؤسسة عالمية مرموقة لإجراء دراسة ميدانية في عدد من الدول العربية بهدف التعرف على واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في الوطن العربي. وقد اختارت المؤسسة العالمية عددا من الدول العربية وهي: دولة الإمارات العربية المتحدة، جمهوية مصر العربية، الجمهورية التونسية والمملكة الأردنية الهاشمية.
وقد قامت المؤسسة بإجراء دراسات كمية (استبيانات) وأخرى نوعية كيفية (المقابلات والزيارات والحلقات النقاشية). حيث تم تصميم استبيان وزع في تلك الدول على عينات من المعلمين والطلاب. وقد تكونت العينة من 200 معلم ومعلمة لغة عربية و600 طالب وطالبة في سن الخامسة عشرة في مدارس حكومية وخاصة. وتم إجراء وتحليل الاستبيانات باستخدام الطرق العلمية المتعارف عليها.
وقد كان الهدف الأساس من المقابلات والزيارات والحلقات النقاشية مع المعلمين والطلاب هو الاستماع منهم مباشرة للتعرف على أمور مثل طرائق التدريس واستخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، ومناهج اللغة العربية، ومستوى استخدام اللغة العربية الفصيحة بين الطلاب، ومستوى استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية، وثقافة القراءة، بالإضافة إلى تقديم مقترحات للنهوض باستخدام اللغة العربية في المدارس وخارج الصف سواء من وجهة نظرهم.
وقد استعانت اللجنة بنتائج الدراسة بشقيها الكمي والنوعي لتؤكد وجود عدد كبير من التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية وتعليمها في الوطن العربي، وتعد هذه الدراسات إحدى المراجع التي استعانت بها اللجنة لبناء هذا التقرير.

الدولة	الدراسة النوعية	الدراسة الكمية
الإمارات العربية المتحدة	مجموعات نقاشية بين الطلبة زيارات لمنازل الطلبة مقابلات مع معلمي اللغة العربية	استبيانات شملت 150 طالبا و50 معلما
الأردن	مجموعات نقاشية بين الطلبة زيارات لمنازل الطلبة مقابلات مع معلمي اللغة العربية	استبيانات شملت 150 طالبا و50 معلما
مصر	مجموعات نقاشية بين الطلبة زيارات لمنازل الطلبة مقابلات مع معلمي اللغة العربية	استبيانات شملت 150 طالبا و50 معلما
تونس	مجموعات نقاشية بين الطلبة زيارات لمنازل الطلبة مقابلات مع معلمي اللغة العربية	استبيانات شملت 150 طالبا و50 معلما


تونس
الأردن
الإمارات
العربية
المتحدة
مصر

أعضاء اللجنة

الدكتور فاروق الباز / رئيس اللجنة

فضيلة الإمام الأكبر الدكتور أحمد الطيب

دولة الدكتور عبد السلام المجالي

الدكتور حسن عبد اللطيف الشافعي

الأستاذ فاروق شوشة

الدكتور ياسر سليمان

الدكتورة روناك حسني

الدكتور محسن الرملي

الدكتورة فاطمة البريكي

الدكتورة منيرة الغدير

الدكتورة بروين حبيب

الدكتور نايف المطوع

الدكتور ويلم غرانارا

الدكتور عبيد المهيري / الأمين العام

الدكتور فاروق الباز

مدير مركز أبحاث الفضاء في جامعة بوسطن الأمريكية

يعمل الدكتور فاروق الباز مديراً لمركز أبحاث الفضاء في جامعة بوسطن الأمريكية. وقد شارك مع ناسا من 1967 وحتى 1972 في برنامج أبولو لإستكشاف القمر، حيث كان سكرتيراً للجنة اختيار مواقع الهبوط على سطح القمر وكذلك رئيساً للجنة تدريب رواد أبولو في التصوير والملاحظات من مدار القمر. ابتداءً من عام 1973 أسس وأدار مركز دراسات الأرض والكواكب في معهد سمثسونيان بواشنطن حتى 1982. في ذلك العام أصبح نائباً للرئيس في مؤسسة آيتك للبصريات حتى انتقل إلى جامعة بوسطن في عام 1986. وقد خصص الجزء الأكبر من أبحاثه في دراسة الصحراء من خلال صور الفضاء، وخاصةً في البحث عن مصادر جديدة للمياه الجوفية في الصحاري العربية. حصل الدكتور الباز على العديد من التقديرات العلمية وتشمل شهادة ناسا للإنجاز العلمي، وميدالية ولاية نيفادا، ووسام الاستحقاق من الدرجة الأولى من جمهورية مصر العربية. والدكتور الباز عضو في الاتحاد العالمي لعلوم الفلك، والأكاديمية العربية للعلوم، والأكاديمية الإسلامية للعلوم، وأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتكنولوجيا بالرباط، وأكاديمية العلوم للدول النامية التي يمثلها فى الأمم المتحدة فى نيويورك، والأكاديمية الأمريكية الوطنية للمهندسين، كما اختير رئيسا للهيئة العلمية الأمريكية لعلوم الأرض. وقد حاز على خمسة شهادات دكتوراه فخرية من جامعات مرموقة.

فضيلة الإمام الأكبر الدكتور أحمد الطيب

شيخ الأزهر الشريف

ولد الدكتور أحمد الطيب بالمراشدة فى دشنا - محافظة قنا - مصر من أسرة ينتهي نسبها إلى الإمام الحسن بن علي بن أبي طالب. التحق بالأزهر الشريف حتى حصل على الليسانس من جامعة الأزهر في شعبة العقيدة والفلسفة الإسلامية عام 1969. عين معيدا بالجامعة، وحصل على الماجستير عام 1971، ثم الدكتوراه عام 1977. انتدب الدكتور أحمد الطيب عميداً لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بمحافظة قنا. انتدب عميداً لكلية الدراسات الإسلامية بنين بأسوان مع منحه بدل العمادة.عين عميداً لكلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية العالمية بباكستان.

شغل الطيب في السابق منصب مفتي الجمهورية، ثم رئيسا لجامعة الأزهر، وهو عضو بمجمع البحوث الإسلامية، كما يرأس لجنة حوار الأديان بالأزهر. عين شيخا للأزهر الشريف بقرار من رئيس الجمهورية بتاريخ 2010/3/19م. وللدكتور أحمد الطيب العديد من الدراسات والأبحاث والمؤلفات في العقيدة والفلسفة الإسلامية، وكذلك ترجمات وتحقيقات لعدد من المؤلفات الفرنسية عن الفلسفة الإسلامية، حيث يتحدث اللغة العربية والإنجليزية بطلاقة.

دولة الدكتور
عبد السلام المجالي

رئيس مجلس إدارة أكاديمية العالم الإسلامي للعلوم

رئيس الوزراء الأسبق للمملكة الأردنية الهاشمية. حاصل على دكتوراه في الطب من الجامعة السورية عام 1948م. وحاصل على دبلوم في تخصص الأنف والأذن والحنجرة من الكلية الملكية للجراحين والأطباء البريطانية زميل كلية الأطباء الملكية لندن. وهو زميل مؤسس لأكاديمية العالم الإسلامي للعلوم وأكاديمية العالم الثالث للعلوم.
عمل طبيبا في القوات المسلحة الاردنية ومديرا للخدمات الطبية ثم شغل منصب وزير الصحة، ورئيس الجامعة الأردنية لمدة أربعة عشر عاماً، ووزير التربية والتعليم، ووزير الدولة لشؤون رئاسة الوزراء، ورئيس وزراء المملكة الأردنية الهاشمية لفترتين خلال التسعينات. كما شغل منصب رئيس مجلس مؤسسة إعمار الكرك ورئيس جامعة الأمم المتحدة في طوكيو، وعضو المجلس التنفيذي لليونسكو حتى 1990. ويشغل الدكتور المجالي حالياً منصب عضو مجلس رؤساء الدول والحكومات السابقين، وهو رئيس جمعية الشؤون الدولية (الأردن)، ورئيس مجلس إدارة أكاديمية العالم الإسلامي للعلوم (الأردن).

الدكتور حسن الشافعي

رئيس مجمع اللغة العربية - القاهرة - عضو هيئة كبار العلماء بالأزهر الشريف

عين معيداً بقسم الفلسفة الإسلامية بكلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام 1963 وحصل على ليسانس اللغة العربية والعلوم الإسلامية من كلية دار العلوم - جامعة القاهرة بمرتبة الشرف في نفس العام و حصل أيضاً على الشهادة العالية من كلية أصول الدين - جامعة الأزهر- في العقيدة والفلسفة بمرتبة الشرف. عين مدرسًا مساعدا بقسم الفلسفة الإسلامية عام 1972م، ثم عين مدرساً بقسم الفلسفة الإسلامية عام 1977م حيث حصل على الدكتوراه في الفلسفة الإسلامية من جامعة لندن.

عين أستاذاً بقسم الفلسفة الإسلامية عام 1989م ، ومن ثم تم تعيينه وكيلاً للدراسات العليا بكلية دار العلوم من عام 1989م حتى 1992م ، كما تم تعيينه رئيسًا لقسم الإسلامية بكلية دار العلوم عام 1994م حتى 1996م ، وفي عام 1996م تم تعيينه أستاذاً متفرغا بالقسم نفسه.

وقد تمت إعارة الأستاذ الدكتور لعدة جامعات ابتداءاً من السودان في عام 1979 إلى المملكة العربية السعودية عام 1980 ومن ثم إلى باكستان في عام 1981 وعين رئيساً للجامعة الاسلامية العالمية بإسلام آباد بناء على اختيار مجلس أمناء الجامعة في أكتوبر 1998 بالاجماع ولمدة خمسة عشر عاماً.

وللأستاذ الدكتور العديد من الدراسات والأبحاث والمؤلفات في الفلسفة والفكر الحديث والمعاصر وعلم الكلام والفكر الكلامي، وكذلك تحقيقات وترجمات من اللغة الانجليزية في الفكر الفلسفي وتاريخ التشريع الاسلامي.

الدكتور فاروق شوشة

الأمين العام لمجمع اللغة العربية في مصر

الأمين العام لاتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية. عضو المجلس الأعلى للثقافة في مصر ومجلس إدارة هيئة دار الكتب والوثائق القومية.
الرئيس الأسبق للإذاعة المصرية. أصدر سبعة عشر ديواناً شعريّاً، وست مجموعات شعرية للطفل. له أكثر من عشرين كتاباً في مجال الدراسة الأدبية والنقدية واللغوية. ترجمت أربعة دواوين من شعره إلى الإنجليزية، وعدد من قصائده إلى الفرنسية والإسبانية والمقدونية والصينية والروسية واليابانية. حصل على جائزة الدولة عن ديوانه «الدائرة المحكمة» عام 1986، وجائزة مؤسسة يماني وجائزة الشاعر اليوناني كفافيس عن ديوانه «هئت لكِ» عامي 1994-1995، وجائزة الدولة التقديرية في الآداب عام 1996. يكتب الباب الشهري «جمال العربية» في مجلة العربي الكويتية منذ عام 1991 حتى الآن. يكتب ويقدم البرنامج الإذاعي اليومي «لغتنا الجميلة» من الإذاعة المصرية منذ عام 1967 حتى الآن. أعدّ وقدّم البرنامج التليفزيون الأسبوعي الأمسية الثقافية طيلة ثلاثين عامًا (من 1977 حتى 2007).

الدكتور ياسر سليمان

أستاذ الدراسات العربية المعاصرة في جامعة
كامبردج

أستاذ كرسي صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد للدراسات العربية المعاصرة والمدير المؤسس لمركز الأمير الوليد بن طلال للدراسات الإسلامية وزميل أستاذ في كلية كينجز في جامعة كامبردج، وهو أيضا زميل في الجمعية الملكية في أدنبرا. ويرأس البروفيسور ياسر سليمان الجائزة الدولية للرواية العربية (البوكر العربية) وجائزة دراسات الشرق الأوسط في بريطانيا.

تتناول أبحاث البروفيسور ياسر سليمان السياسات الثقافية في الشرق الأوسط وعلاقتها بالهوية، والصراعات السياسية، ودراسات الشتات والتحديث من خلال اللغة والترجمة والدراسات الأدبية.

وقد عمل في مجال تحديث مناهج اللغة العربية في عدة دول عربية، وحاضر في عدة جامعات في الوطن العربي، آسيا وأوروبا وأمريكا الشمالية.

ألف البروفيسور سليمان العديد من الدراسات في اللغة الإنجليزية، تشمل عدة كتب منها: التراث النحوي العربي: دراسة في التعليل (1999)، واللغة العربية والهوية القومية: دراسة في الأيديولوجيا (2003)، وحرب الكلمات: اللغة والصراع في الشرق الأوسط (2004)، واللغة العربية والذات والهوية: دراسة في الصراع والإقصاء (2011)، واللغة العربية في ساحة الوغى: أيديولوجيا اللغة والسياسة الثقافية (2013)، ويعمل حاليا على إنجاز كتاب مطول في اللغة الإنجليزية يتناول السياسات اللغوية في البلاد العربية قديما وحديثا.

حصل البروفيسور ياسر سليمان على وسام «الإمبراطورية» برتبة قائد من الملكة إليزابث، ملكة بريطانيا، تقييماً لبحوثه العلمية ولجهوده في خدمة الثقافة العربية والإسلامية، وعلى لقب سفير لجامعة سراييفو في البوسنة لما قدمه للجامعة من خدمات.

الدكتورة روناك حسني

رئيسة قسم دراسات اللغة العربية والترجمة في
الجامعة الأمريكية في الشارقة

حاصلة على شهادة الدكتوراه في الأدب المقارن من جامعة سانت أندروز، المملكة المتحدة.
أستاذة في الدراسات العربية، ورئيسة قسم دراسات اللغة العربية والترجمة لدى الجامعة الأمريكية في الشارقة. فازت بجائزة رئيس الجمهورية التونسية للدراسات الإسلامية عام 2007.
من أشهر مؤلفاتها «A-Z في الترجمة العربية-الإنجليزية-العربية» و «المرأة المسلمة في الشريعة والمجتمع: دراسة وتحقيق وترجمة لكتاب الطاهر الحداد».
تعد الدكتورة روناك خبيرة في طرق تدريس اللغة العربية والأدب العربي الحديث، ودراسات الترجمة التطبيقية، ودراسات النوع الاجتماعي واللغة العربية كلغة أجنبية.

الدكتور محسن الرملي

أستاذ في جامعة سانت لويس الأمريكية في مدريد

كاتب وأكاديمي ومترجم وشاعرعراقي يقيم في إسبانيا. حاصل على الدكتوراه من جامعة مدريد (أوتونوما) بكلية الفلسفة والآداب عن أطروحته: (تأثيرات الثقافة الإسلامية في الكيخوته). يكتب بالعربية والإسبانية، وله أكثر من عشرين كتاباً منشوراً تنوعت بين الرواية والشعر والمسرح والترجمات، منها رواياته «الفتيت المبعثر» التي فازت ترجمتها الإنكليزية بجائزة أركنساس 2002 و«تمر الأصابع» التي رُشّحت للجائزة العالمية للرواية العربية عام 2010. و(حدائق الرئيس) التي وصلت للقائمة الطويلة لجائزة البوكر العربية 2013. تُرجمت بعض أعماله لأكثر من لغة، وشارك في العديد من المؤتمرات الدولية والمهرجانات ومعارض الكتاب. له عشرات المواد المنشورة في الصحافة الثقافية العربية والإسبانية والأمريكولاتينية. تَرجم العديد من الأعمال الأدبية بين اللغتين العربية والأسبانية. عضو جمعية الكتاب والمترجمين المحترفين الأسبان، عضو في النادي العالمي للصحافة، عضو في هيئة تحرير مجلة (آركيترابه) الثقافية الكولومبية. وهو شريك في تأسيس وإدارة دار نشر ومجلّة «ألواح» الثقافية الفكرية في مدريد 1997 والتي أصدرت أكثر من سبعين كتاباً من بينها مناهج لتعليم العربية للأسبان.

الدكتورة فاطمة البريكي

رئيسة قسم اللغة العربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة

متخصصة في علم النقد والبلاغة، وحاصلة على درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية في النقد العربي القديم. تهتم بقراءة النقد العربي القديم بالاستعانة بأدوات النقد الغربي الحديث، والعلاقة بين الأدب والتكنولوجيا، وتجديد البلاغة العربية. عينت عام 2012 رئيسة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمارات. من كتبها المطبوعة: «الأدب البصري»، «الكتابة والتكنولوجيا»، «الكتابة في الدرس البلاغي»، «فضاءات الإبداع الأدبي في عصر التكنولوجيا الرقمية»، إضافة إلى كتب أخرى للأطفال منها «لهذا أقبّل يد أمي» و «رموشي فراشتي».

الدكتورة منيرة الغدير

مديرة مركز الدراسات العليا والأبحاث في معهد دراسات الترجمة بجامعة حمد بن خليفة في قطر

شغلت منصب رئيس قسم الأدب الإنجليزي واللسانيات بجامعة قطر 2008-2012، وهي أيضاً أستاذة زائرة في برنامج الدراسات العالمية في جامعة ويسكونسن – ماديسن. حصلت على شهادة الدكتوراه في الأدب المقارن من جامعة كاليفورنيا – بيركلي. وقد عملت أستاذة في عدد من الجامعات الأمريكية منها جامعة ويسكونسن – ماديسن 2008-2001. من اهتماماتها الأدب العربي، الأفريقي والفرنسي وهي باحثة في شعر المرأة النبطي في الجزيرة العربية، ومن مؤلفاتها «أصوات الصحراء: شعر المرأة البدوية في المملكة العربية السعودية» والذي يعد من أهم الأبحاث في مجال الأدب المقارن، النظرية الأدبية والترجمة.

الدكتورة بروين حبيب

شاعرة وباحثة أكاديمية وعلمية في الحقلين الثقافي والأدبي

خبيرة إعلامية للعديد من الدورات التدريبية المتخصصة في مؤسسة دبي للإعلام ومساهمة في تميز المؤسسة عبر إطلاق أوائل البرامج الثقافية الحوارية على مستوى الخليج العربي، وفي أرشيفها اليوم أكثر من 400 حلقة لكبار المبدعين في مجالات الفكر والفن والأدب في العالم العربي. حائزة على جائزة المرأة الديناميكية للعام 2011 على مستوى القارات من جامعة جورج واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية، لتنال بذلك أول جائزة عالمية تمنح لقصص نجاح نساء حول العالم قدمن تجارب مضيئة ، ولتدرس قصتها لطلبة الجامعة ضمن أكبر شبكة عالمية (أون لاين).

لها كتابان نقديان وأربع مجموعات شعرية: رجولتك الخائفة، طفولتي الورقية/ أعطيت المرآة ظهري /دانتيلا أقل من الصحراء/ الفراشة. كما ترجمت قصائدها إلى سبع لغات عالمية حاصلة على درجة الماجستير بامتياز في النقد الأدبي - دراسة أسلوبية في شعر نزار قباني من جامعة عين شمس - القاهرة.

حاصلة على درجة الدكتوراه بامتياز في النقد الأدبي - دراسة في اللغة في نص المرأة الشعري في الخليج من 1975 إلى 2004 - من جامعة الدول العربية - جمهورية مصر العربية. يدرس كتابها (تقنيات التعبير في شعر نزار قباني) ضمن منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين. كاتبة عمود في صحيفة الأيام البحرينية و مجلة هنا البحرين. ومجلة دبي الثقافية.

تعمل على وضع انطولوجيا للشاعرات العربيات بالتعاون مع مجلس الشعر العربي الألماني.

الدكتور نايف المطوع

مؤسس ومدير «مجموعة تشكيل للإعلام»

متخصص في مجالات التاريخ والأدب الإنجليزي وعلم النفس العيادي ، وقبل حصوله على الدكتوراه في علم النفس العيادي من جامعة لونغ أيلاند ، نال شهادتي ماجستير في إدارة الأعمال وفي السلوك التنظيمي من جامعة كولومبيا.
مؤلف قصص «الـ 99 » والتي تعد أول مجموعة قصصية من الشخصيات الخارقة الخيالية والمستوحاة من التاريخ الإسلامي . يعد من الشخصيات العربية الأكثر ابتكارا عالميا والتي تم تسليط الضوء عليها من قبل الرئيس الأمريكي باراك أوباما في القمة الرئاسية لرواد الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية .
حصل الدكتور نايف المطوع على جائزة إليوت بارسن للتفوق في إعلام الطفل من جامعة تفتس، وجائزة «سوق الأفكار» من منتدى الحضارات التابع للأمم المتحدة ، وجائزة مؤسسة آل شواب للمبادرة الاجتماعية التي قدمت في المنتدى الاقتصادي العالمي لسنة 2009 في البحر الميت (الأردن)، وقد تم تسميته كواحد من قادة العالم الشباب من قبل المنتدى الاقتصادي العالمي في 2011 . فاز بجائزة اليونسكو لأدب الأطفال واليافعين من أجل التسامح عام 2007 عن قصته التي ألفها بعنوان : حكاية نطوط الصغير. يشغل حاليا منصب المدير العام لمركز السور للإستشارات والتقييمات النفسية ، المركز الريادي المختص بمعالجة المشاكل المرتبطة بالصحة النفسية والعقلية في الكويت.

الدكتور ويلم غرانارا

أستاذ لغة عربية ومدير برنامج لغات الشرق الأوسط الحديثة في جامعة هارفرد

كاتب ومترجم وأكاديمي أمريكي، خبير في اللغة العربية والأدب العربي، حاصل على الدكتوراه في العلوم العربية والإسلامية من جامعة بنسيلفانيا بعد دراسته للغة العربية بجامعة جورج تاون.عمل سابقا في الجامعة الأمريكية بالقاهرة وشغل منصب المدير التنفيذي لمركز الدراسات العربية والمدير السابق لمدرسة الميدان العربي التابعة لوزارة الخارجية الأمريكية في تونس.
الدكتور غرانارا متخصص في التاريخ والحضارة الإسلامية في صقلية. كتب عن التداخلات الحضارية بين الإسلام والمسيحية عبر العصور الوسطى، وعن شاعر صقلية العربي الشهير «ابن حمديس».
يحاضر الدكتور ويلم غرانارا في الأدب العربي المعاصر وقد ترجم ثلاث روايات عربية وله عدة مقالات عن كتاب مصريين ومغاربيين.

الدكتور عبيد المهيري

مدير معهد اللغة العربية بجامعة زايد

دكتوراه في تاريخ الشرق الأوسط وتاريخ أوروبا الحديث عن أطروحة بعنوان «التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للإمارات المتصالحة في الفترة ما بين 1892 - 1939» من جامعة جورج تاون، واشنطن. وقد حصل على درجة الماجستير في العلاقات الدولية من جامعة بنسلفينيا، فيلادفيا عن بحث العمالة الأجنبية والآثار الاجتماعية والسياسية على دولة الإمارات العربية المتحدة. كما كان عضواً في المجلس الوطني الاتحادي وشارك في لجنة التربية والتعليم والشباب والإعلام والثقافة، واللجنة التشريعية والقانونية لدى المجلس الوطني الاتحادي. يشغل حالياً الدكتور المهيري منصب مدير عام معهد اللغة العربية بجامعة زايد.

كلمة تقدير

تنوه لجنة تحديث تعليم اللغة العربية بالدور الأساسي الذي قامت به الدكتورة هنادا طه، العميد المساعد في كلية البحرين للمعلمين - جامعة البحرين، في إعداد جميع محاور هذا التقرير، ومشاركتها الفاعلة في اجتماعات اللجنة. وتتقدم اللجنة بجزيل الشكر والتقدير على جهودها المبذولة ببناء تقرير «العربية لغة حياة».

وتشكر اللجنة الدكتور صالح النصيرات، أستاذ في جامعة الحصن في دولة الإمارات العربية المتحدة، على مشاركته البناءة ودوره في تطوير الصيغة النهائية لهذا التقرير.

كما تتقدم اللجنة بالشكر والتقدير إلى جميع من ساهم في إنجاز هذا العمل.